سوزان إيسيز

الطفل في المدرسة الابتدائية

ترجمة

محمد مختار المتولي

تقديم ومراجعة

عبدالعزيز عبدالمجيد

الكتاب: الطفل في المدرسة الابتدائية

الكاتب: سوزان إيسيز

ترجمة : محمد مختار المتولي

تقديم ومراجعة: عبدالعزيز عبدالمجيد

الطبعة: ٢٠٢٠

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة

جمهورية مصر العربية

هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥

فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣

E-mail: news@apatop.comhttp://www.apatop.com

دار الكتب المصرية

فهرسة أثناء النشر

إيسيز، سوزان

الطفل في المدرسة الابتدائية / سوزان إيسيز، ترجمة : محمد مختار المتولي،

تقديم ومراجعة: عبدالعزيز عبدالمجيد – الجيزة – وكالة الصحافة العربية.

١٧٥ ص، ١٨*٢١ سم.

الترقيم الدولى: ٤ – ٠٧ – ٦٨١٨– ٩٧٧– ٩٧٨

أ – العنوان رقم الإيداع : ٧١١٦ / ٢٠٢٠

الطفل في المدرسة الابتدائية

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

مقدمة الكتاب

لو أتيح لنا – معشر المدرسين – أن نتحول أطفالا ولو لفترة قصيرة، نعود بعدها إلى سن الراشدين، وعقل الراشدين، وعالم الراشدين، لعدنا ساخطين على ما قدمنا من سلوك تجاه الأطفال، نادمين على كثير من الخطايا التي كان الأطفال لها ضحايا، ولعدنا أكثر حكمة وأوفر علما بحقيقة الأطفال وعقول الأطفال، ولغيرنا من رأينا فيهم فحطمنا ما كبلناهم به من قيود، ولثرنا على ما وضعنا لهم من مناهج وخطط مدرسية، وما اتخذناه من أساليب لتربيتهم وتعليمهم، وما صممنا لهم ونظمنا من مدارس وفصول ومقاعد وجداول للدراسة والراحة . والحق أننا قساة فيما نأخذ به الأطفال من نظم تحد من نشاطهم، وقساة حين نحكم عليهم بالشيطنة والعفرتة، ونتطلب منهم هدوء الكبار، واتزان الكبار، وسلوك الكبار .

ولقد كان خطأ التربية القديمة أنها كانت تعتبر الطفل رجلا مصغرا، يستطيع أن يفكر كما يفكر الكبار ولكن في دائرة ضيقة، وله من الميول والرغبات ما للكبار ولكن بقدر أقل، وينطبق عليه ما ينطبق على الكبار من أحكام خلقية، فيوصف بالكذب إذا لم يخبر عن الواقع، ويتهم بقلة الأدب إذا لعب في حضرة الكبار، وبعدم التربية إذا لم يتصرف تصرف الكبار في أكلهم وشربهم ولهوهم وجدهم .

ولكن هذه المرحلة من تاريخ التربية قد مضت والحمد لله، وإن كان غير قليل من الآباء والمدرسين لا يزالون يعيشون فيها، وطلع في أواخر القرن الثامن عشر فجر التربية الطبيعية التي نادت بأخذ الطفل بما يلائم طبائعه، ويوائم ميوله ورغباته، والتي حثت على إعطاء الطفل أكبر نصيب مستطاع من الحرية حتى يستجيب لما يحيط به من مؤثرات الطبيعة، استجابات تلقائية غير مقيدة بما وضعه له الكبار من قواعد تحد ميوله وتعطل مواهبه ونموه . وكان زعيم هذه الحركة چان چاك روسو الذي طالب بأخذ الطفل من أبويه وإبعاده عن المدارس والجماعات الفاسدة التي تقيد حريته وتخضع ميوله وغرائزه، وبأن يترك الطفل لينمو في أحضان الطبيعة تحت إشراف مرب حاذق ماهر . ولم يكن هذا الهدف المثالي الذي رمى إليه روسو يممكن عمليا وفيه من الأخطار ما فيه، ولا هو كل ما تصبو إليه التربية، فللطفل نفس لها وظائف، والطفل كائن نام ولنموه أطوار، ولكل طور خصائص ومميزات . وما لم نعرف حقيقة نفس الطفل ووظائفها، وما لم نعرف أطوار نموه ومميزاتها وخصائصها تكون تربيته مبنية على الحدس، والتجربة المحدودة الناقصة .

وما إن جاء القرن التاسع عشر حتى ظهرت في التربية حركة نفسية كان من أهم خواصها العناية بالطفل ونشأته العقلية ودراسة غرائزه وميوله الفطرية، والاهتمام بالتربية الابتدائية وقد ظل الناس قرونا لا يعنون إلا بالتربية الثانوية والعالية، والعمل على إصلاح شئون التربية بإصلاح طرقها وتهذيب مناهجها وإعداد المعلمين وخلق جو في المدرسة يناسب عقلية الأطفال . وكان من أنصار هذه الحركة پستالوتزي ويوحنا هربارت وفرويل

. ثم قويت هذه الحركة وانتشر الإيمان بها، لا في أوربا وحدها بل في العالم أجمع .

وكان أن تقدم علم النفس وأخذ اتجاهه نحو ميدان العلوم الحقيقية تاركا وراءه ميدان الفلسفة الذي نشأ فيه . وهكذا أخذ علم النفس يخطو إلى الأمام قدما . وتبع ذلك نشاط في التربية أيضا، فقد أخذ المربون يعتمدون على ما يقدمه لهم علم النفس من نتائج في المناهج التي يضعونها، والمواد التي يختارونها، والأساليب التي يتخذونها . وهكذا صار علم النفس يخدم التربية، حتى لقد قال السير چون أدامز سنة ١٩١٢ في خطبته الافتتاحية لشعبة علم التربية بالجمعية البريطانية The Educational Science of the British Association: " إن التربية قد أسرت علم النفس " . نعم كان هذا صحيحا إلى حد ما، وإن كان عالم النفس قد استخدم المربي في إحضار المسائل والمشكلات التربوية التي تحتاج لبحث ودراسة . وبذلك سارت التربية وعلم النفس يدا بيد إلى الأمام .

وتعددت فروع علم النفس التربوي، وكان من أهمها " علم نفس الطفل "، وأجرى فيه كثير من التجارب، وظهرت فيه رسائل وكتب كثيرة.

والكتاب الذي نقدمه الآن للقراء هو ترجمة من الإنجليزية، وهو أحد كتب " سلسلة مكتبة المعلم " التي يشرف على إصدارها الأستاذ إسماعيل القباني . وقد وفق جد توفيق في اختيار هذا الكتاب . فالمؤلفة رئيسة شعبة نمو الطفل بمعهد التربية في جامعة لندن منذ سنة ١٩٣٣،

وهي أيضا إخصائية في علم النفس بعيادة التحليل النفسي بلندن منذ سنة ١٩٣١، ولها ماض علمي حافل بالتجارب في علم النفس والتربية، وبالدراسات والمقالات والمحاضرات للمتخصصين وغير المتخصصين، وقد أمضت ثلاث سنوات (١٩٢٤ – ١٩٢٧) رئيسة لمدرسة مولتنج هاوس Malting House في كمبردج، تلك المدرسة النموذجية التي افتتحتها لصغار الأطفال (ما بين سنتين وسبعة أشهر وثماني سنوات وستة أشهر) من البنين والبنات . وقد منحت تلامذتها من الحرية ما مكنهم من أن يعيشوا على سجيتهم، وأن يسلكوا سلوكا تلقائيا في لعبهم وجريهم ورقصهم وغنائهم . وقد عاشت هي معهم في هذا الجو الطبيعي . وكان يعاونها في عملها هذا بعض المرشدات . ولم تكن الحرية في مدرستها مطلقة كل الإطلاق، بل كانت هنالك بعض القيود الضرورية لنظام العمل، التي قبلها الأطفال عن طيب خاطر، وذلك كمواعيد الأكل، وعدم اعتداء بعضهم على بعض، وقيامهم بإعادة اللعب والأدوات إلى أماكنها بعد استعمالها . ولم تضع السيدة سوزان جدولا يحدد سير الدراسة، وإنما تركت الأمر للمرشدة والأطفال، وأمدتهم بكل الوسائل والعدد والأدوات المناسبة التي تثير فيهم روح البحث والملاحظة والتجربة، والتي تشجع على التعبير الحر تحت إشراف المرشدة . وقد أرادت بذلك أن تنكشف ميولهم ويظهر نشاطهم من غير تكلف أو قيد . وكان الأطفال يتعلمون القراءة والكتابة عرضا أثناء لعبهم ونشاطهم .

ثم عكفت السيدة على دراسة ما سجلته هي ومساعدتها من مشاهدات وملاحظات، وترتيبها وتبويبها حتى أخرجت سنة ١٩٣٠ كتابها

" النمو العقلي للأطفال "، كما أخرجت في سنة ١٩٣٣ كتابا آخر بعنوان " الترقي الاجتماعي عند الأطفال " . فهي إذا حجة في أبحاث التربية وعلم النفس ولاسيما عند الأطفال .

والكتاب الذي بأيدينا الآن أخرجته سنة ١٩٣٢، وهو ثمرة من ثمرات تجاربها وملاحظاتها ودراساتها . وقد تناولت فيه الحياة العقلية والوجدانية والاجتماعية للطفل من السابعة إلى الحادية عشرة . وهي فترة تقابل مرحلة المدرسة الابتدائية في مصر . غير أن المؤلفة لم تقتصر على معالجة ما عالجت من موضوعات في حدود مرحلة التعليم الابتدائي فقط، بل كانت تمهد لها بشئ عن الطفل في السنوات السابقة لهذه المرحلة، وتعقب بذكر شئ أيضا عن الطفل في السنوات اللاحقة، وتعقد المقارنات وتستخلص النتائج .

وبالرغم من أن المؤلفة تتناول المرحلة الابتدائية كوحدة إنها تتساءل : أحقا هنالك في نمو الطفل العقلي ما يبرر وجود هذه التفرقة بين مرحلة الروضة والمرحلة الابتدائية ؟ وهي إذ تقرر أن نمو الطفل يسير بالتدريج من السادسة إلى السابعة فالثامنة ترى أن هناك مميزات مشتركة بين أبناء الروضة من السادسة فما دونها، وأخرى بين أبناء المدرسة الابتدائية من أبناء العاشرة فالحادية عشرة . وإذا فثمة خصائص مميزة لتلميذ المدرسة الابتدائية، تلك الخصائص التي قد يفطن إليها المعلم، ولكنه بالرغم من فطنته هذه وخبرته لا يزال يحتاج إلى عالم النفس ذي الخبرة الفنية، ووسائل البحث المتنوعة . والفرص الكثيرة التي تمكنه من مراقبة الأطفال

في البيت والشارع والسينما والمتنزهات العامة وأينما كانوا .

والمؤلفة تنادي بضرورة ألا يكون الانتقال من الروضة – أو مدرسة الأطفال – إلى المدرسة الابتدائية فجائيا . فجو المدرسة الابتدائية وأسلوب التعليم فيها يختلفان عن جو الروضة وأسلوبها . وكثيرا ما يكون هذا الانتقال المفاجئ سببا في تعطيل نشاط الأطفال، والشعور بشئ من الوحشة، والحاجة إلى فترة من الزمن للتأقل والألفة . ولقد حدثني أحد نظار المدارس الابتدائية بالقاهرة عن الحيرة التي تبدو على وجوه تلاميذ السنة الأولى عندما ينتقلون إليه من الروضة . وقال : إنهم كفسائل النبات حين تنقل من منبتها الأصلي إلى تربة جديدة، فما لم تكن هذه التربة الجديدة شبيهة بالمنبت الأصلي تعطل نمو الفسائل، وكان مما اقترحه لتخفيف شعور الوحشة عند الأطفال أن يوكل أمرهم في السنة الأولى إلى مدرسة . ولست أدري لم لا ؟

وتتحدث المؤلفة عن الفروق بين أطفال المدرسة الابتدائية بالرغم من اشتراكهم في كثير من المميزات، وترى أنها ترجع إلى ثلاثة عوامل : الأول هو الاستعداد العقلي الموروث، والثاني هو الاستعداد المزاجي الموروث، والثالث هو عامل المنزل . وما لم تعمل المدرسة على تقسيم فصولها على أساس التجانس بين التلاميذ فإن الأذكياء والأغبياء سيذهبون ضحية النظام الجمعي القديم . وهي تقترح أساليب للعمل الفردي مع الاحتفاظ بالروح الجمعية .

وتتناول المؤلفة في فصل خاص الترقي الاجتماعي عند الطفل في

المرحلة الابتدائية، وتقارن بين مظاهر هذا الترقي قبل المرحلة وأثناءها . وهي ترى أن نشاط الطفل نزوعه إلى الحركة يستمران ملازمين له في المرحلة الابتدائية . ومن أجل هذا وجب أن تصمم المدرسة، وحجرة الدراسة، والمقاعد، والقماطر، والصوانات، بحيث تتلاءم مع حركة الطفل ونشاطه . والأطفال في المرحلة الابتدائية يختلف رأيهم في الكبار عما كان عليه في الروضة . وهم أيضا ينظرون إلى القوانين والقواعد الاجتماعية، وأنواع العقوبات نظرة غير تلك التي كانت لهم في الروضة . وهم بعد أن كانوا مسرفين مغالين في حبهم وبغضهم قد صاروا في المرحلة الابتدائية أقرب إلى الثبات والاعتدال .

وتختم المؤلفة الكتاب بعرض للترقي العقلي عند الأطفال، وتستخلص من هذا العرض ضرورة أن تكون ميولهم قائدنا ومرشدنا حينما نضع المناهج أو نختار موضوعات الدراسة . وهي تقرر أن الأطفال في هذه المرحلة يجب ألا يكون تحصيلهم المعارف بتقسيمها إلى مواد شكلية من تاريخ إلى جغرافيا إلى أشغال يدوية، كما هي حال المناهج التقليدية، ذلك لأن ميولهم تتناول عادة معرفة الشئ كوحدة من عدة نواح مختلفة . فهم يهتمون بالقاطرة من حيث تركيبها، وأنواعها، وتاريخ اختراعها، وتطورها، وسرعتها، وأهمية السكك الحديدية ومقارنتها بالنقل البحري والجوي، وأسعار النقل المختلفة، إلى غير ذلك من المعارف التي اصطلحنا على أن نقسمها إلى مواد مختلفة . وفي النهاية تتحدث المؤلفة عن الاستدلال المنطقي عند الأطفال وكيف ينمو، وكيف أنهم أقدر على هذا الاستدلال مما كنا نظن .

وبعد فهذا كتاب قيم أقدمه للقراء وأنا أعتقد أنه على صغر حجمه قد حوى من الاقتراحات والتوجيهات النافعة ما لا يستغني عنها مدرس، فعسى أن نرى آثار قراءتنا له واضحة ملموسة في حياتنا المدرسية .

عبدالعزيز عبدالمجيد

القاهرة

أغسطس ١٩٤٥ م

الفصل الأول

تمهيدي

١- المعلم والطفل وعالم النفس

لن أتحدث في هذا الكتاب عن المدارس والتدريس بقدر ما أتحدث عن الأطفال الذين تنتظمهم المدارس، إذ الأطفال أنفسهم هم الغاية من تعليمنا . فأفكارهم ومعلوماتهم وأخلاقهم وترقيهم هي التي تبرر وجود المدارس والمعلمين، كما أن طرق تحصيلهم للأشياء وفهمها، ونمو أبدانهم، وحاجاتهم الاجتماعية، هي التي يتوقف عليها في النهاية نجاح طرقنا في التعليم أو فشلها .

ولقد نسلم في غير تردد بأن معرفة علم النفس من الكتب، بالغة ما بلغت، لا تحقق وحدها النجاح العملي في التدريس . وما من نظرية من النظريات التي ترشد إلى ما يجب أن يتبع في التعليم يمكن أن تقوم مقام البصيرة والاستجابة المباشرة للأطفال، وهما وليدا ملكات فطرية، وخبرة طويلة . ومع هذا فالمعلم مهما عظمت قدرته يستفيد من دراسة عقول الأطفال لذاتها، ومن النظر إلى الحقائق العامة عن تفكيرهم وشعورهم وعملهم، كما جمعها وألف بينها علماء النفس . وقد يكون من المفيد أن أوضح كيف يمكن تحقيق بعض هذه الفوائد :

ينظر عالم النفس إلى ترقي الأطفال عامة في مجموعهم، وليس إلى أطفال فصل أو مدرسة أو بلدة بالذات . وهو يلاحظ طرق تعلمهم وألعابهم وسرعة نموهم العقلي، كما يلاحظ انفعالاتهم وأفكارهم، في أعمار مختلفة، وفي كل مكان وزمان، وإزاء كل نوع من أنواع التربية . وهذه النظرة الشاملة تمكنه من أن يزداد معرفة بالقوانين الواسعة لتطور الأطفال، وفهما للطرق العامة في نموهم، معرفة لا تتوفر للمدرس الذي يبقى مرتبطا بأطفال مدرسة بعينها أو ناحية خاصة . وفوق ذلك فلعالم النفس من فراغ الوقت ما يسمح له باستكناه حقيقة الأطفال في أنفسهم، إذ أنه ليس عليه أن يواجه تلك الضرورات العملية التي يواجهها المدرس الذي نيط به أمر تربيتهم . وفي استطاعة عالم النفس أن يراقب الأطفال ويصغي إليهم خارج المدرسة كما في داخلها – في البيت والشارع والسينما والمتنزهات العامة وأينما وجدوا . ثم إن له طرقا في مقارنة سلوك الأطفال وقياسه في أعمار مختلفة وفي ملابسات مختلفة، مما يعينه على أن تكون ملاحظاته أكثر دقة وأجدر بالثقة مما يتأتى للمشاهدات العادية .

ومن جهة أخرى فعالم النفس، وهو أنه يوجه عنايته إلى دراسة المميزات العامة للأطفال في الأعمار المختلفة، فعندما يأخذ في دراسة الأطفال فردا فردا يستطيع ذلك في حرية واستفاضة لا تسمح بهما ضرورات المدرس العملية . ثم إن معلم الفصل، مهما كانت مرونته، لا يستطيع أن يقدم الرغبة في تفهم طفل واحد من الأطفال على مسؤولياته نحو المجموعة عامة . أما عالم النفس فكثيرا ما يطلب منه القيام بدراسة

تامة مفصلة لعقل طفل واحد، مستعينا في ذلك بجميع وسائله العلمية . وهكذا يستطيع أحيانا أن يكشف عن أشياء يحار في فهمها أمهر المدرسين وأشدهم عطفا على الأطفال .

ومن الأمثلة الشائعة على هذا حالة الأطفال الذين يظلون متخلفين تخلفا ظاهرا في ناحية خاصة من الدراسة، كالمطالعة، بالرغم من جودة التدريس في الفصل . وقد وقفت على حالة من هذه الحالات حديثا : بنت في الثالثة عشرة لم تكن تستطيع القراءة خيرا مما تستطيعها طفلة في الخامسة . وكان من الطبيعي أن يؤثر هذا التخلف تأثيرا سيئا جدا على جميع أعمالها المدرسية، وعلى كيانها النفسي العام . أصبحت البنت مشكلة صعبة الحل، متخلفة في كل شئ، فأحليت إلى الفحص السيكولوجي، وظهر بعد درس مستفيض أن ذكاءها كان عاديا، وأن قصورها العام يكاد يكون راجعا في كليته إلى تأخرها في القراءة في أدوارها الأولى . وقد تبين أن هذا الضعف في المطالعة يمكن علاجه بإعطاء الطفلة دروسا خاصة مؤسسة على بحث الصعوبات الأولى بحثا تفصيليا، وكان من نتيجة العلاج أن ارتفعت قدرتها على القراءة في بضعة أسابيع إلى مستوى الطفلة المتوسطة في العاشرة من العمر، وكان هنالك ما يبشر بتحسن عام في أخلاق البنت وأعمالها المدرسية .

ومن الأمثلة الأخرى التي ترينا كيف يمكن أن تكون خبرة عالم النفس الفنية عونا للمدرس، مثل طفل في السابعة عرضته على معلمته حديثا . كان منصرفا عن كل شئ، متخلفا في كل ناحية، ولا يمكن حمله

على العمل بوسيلة من الوسائل . ولم تستطع معلمته أن تقطع فيما إذا كان غبيا حقا أم أنه كسول فحسب، وكانت على ذلك مترددة لا تعرف كيف تسوسه بين الآخرين، ظهر جليا بعد بحث مستفيض بواسطة اختبارات الذكاء أن مقدرته العقلية كانت حول المتوسط، وأن لا سبب يحول دون أخذه بالوسائل التي تبعثه على الجد والانتباه . ولا شك أن هذا ليس حلا نهائيا لمشكلة الكسل، ولكن المعلمة أصبحت تشعر أنها لم تكن تضيع وقتها سدى أو تحمل الطفل فوق طاقته حين كانت تحاول أن ترفعه إلى مستوى الفصل على وجه عام .

ويستطيع عالم النفس بعد كثير من أمثال هذه الدراسات الفردية أن يقدم بعض اقتراحات عملية تعين على جعل طرق التعليم عامة أكثر مرونة وأوفر ضبطا .

وقد عرضنا في الحالتين السابقتين وجها من أهم وجوه المعاونة التي استطاع علم النفس أن يقدمها للمدرس في السنين الأخيرة – ذلك أنه مكنه من استجلاء بعض الأسباب المختلفة التي ينشأ عنها تأخر الأطفال في الأعمال المدرسية . وسأعالج هذه المسألة في إسهاب فيما بعد، وأستقصي أسباب التأخر المختلفة وطرق علاجها الممكنة .

وقد عرضت لي منذ قليل مشكلة فردية أخرى طريقة، إذ أتيح لي أن أسأل بنتا في السادسة والنصف من عمرها عن معنى كلمات معينة، وكان من بين تلك الكلمات كلمة " صحة "، فدهشت قليلا حينما قالت في لباقة وثقة : " الصحة هي التي تخلع به الأسنان " . ولعل في هذه

الإجابة ما يومئ إلى الكيفية التي يتضاءل بها أثر كلمات المدرس وشرح الكبار عامة تبعا لحدود عقل الطفل . فقد استمعت الطفلة إلى عدة أحاديث بسيطة عن الصحة وكيف تصان، وكانت ضرورة العناية بالأسنان من بين ما تناولته تلك الأحاديث . وإنني لواثقة أن هذه الأحاديث كانت واضحة جدا سهلة إلى حد كاف إذا نظرنا إليها نظرة عادية، ولكن من الواضح أنها لسبب ما لم تترك في عقل هذه الطفلة إلا خليطا غريبا . ولسوء الحظ لم تتهيأ لي فرصة للكشف عن سر هذا الخلط – ولو قد تم هذا لكان لي في متعة فريدة، وللمعلمة التي أعطت دروس الصحة عبرة بالغة .

وليست مسألة الحاجات الفردية وحدها هي التي تزداد وضوحا بمعرفة شئ عن عقول الأطفال كما يراها عالم النفس، بل لقد تبدلت في كثير من النواحي آراؤنا عما يجب أن نتطلبه من الأطفال عامة في المدرسة – بل في البيت أيضا – تبدلا مطردا، بازدياد معلوماتنا عن عقول الأطفال . وقد أصبحت بعض هذه التطورات الآن تاريخا قديما بطبيعة الحال : مثال ذلك العدول عن استعمال المقاعد الطويلة التي لا مساند لها، إيثار للتخت المريحة ذات المقعدين أو المقعد الواحد، حين أدركنا أن الأولى لم تكن مسيئة لنمو الأطفال الطبيعي فحسب، بل كانت تبعث في نفوسهم القلق والميل إلى " الشيطنة "، كما أن خلوها من قمطر خاص لكل تلميذ لم يكن يهيئ الفرصة للاستفادة مما يثيره شعور الطفل بالتملك من زهو وفخار . وعلى هذا القياس عدلنا عن تكليف الصغيرات في الفصول الدنيا عمل نماذج لا تحقق غاية عملية من أشغال

الإبرة المتناهية في الدقة، حين أدركنا أن ذلك لم يكن مضرا بالأعين والأعصاب والمزاج فقط، بل كان بعيدا عن إثارة الشوق في نفس الطفلة، وخلوا من كل معنى أو قيمة عملية بالنسبة لها . نعم إن المعلمة القديرة كان في وسعها دائما أن تستدرج الأطفال حتى يعملوا هذه الأشياء، وحتى يعملوها في إتقان عجيب أحيانا، ولكننا لم نعد نرى أنها الأشياء المثلى التي يجب على الأطفال عملها . لقد تبدلت نظرتنا إلى ما ينبغي أن يقوم به الأطفال، والمثل العملية التي نهتدي بهديها في المدرسة، تبدلا واسعا بفضل تقدمنا في معرفة ما يساعدهم حقا على أن يزدادوا براعة ومعرفة وفطانة وصحة .

ومن الأمثلة الأخرى ما ينتاب تعليم اللغة في الفرق الدنيا من تغيير في الوقت الحاضر . فقد أخذنا ندرك أن من العبث المحض أن ننتظر الوضوح والسلاسة في الكتابة، مهما كانت جودة دروسنا في الإنشاء، إذا كنا نحول في الوقت نفسه بين الطفل وبين أن يتعلم التعبير عما في نفسه بالكلام . إن مطالبة الفصل بالصمت لهو أسوأ ضروب التدريب الممكنة في الإنشاء . وأما الأطفال الذين يشجعون على حرية الكلام في الفصل عما يعنيهم من أشياء، وعلى أن يقصوا القصص، ويصفوا، ويتناقشوا، هؤلاء سرعان ما تعظم مقدرتهم على الكتابة في سهولة وبراعة ورشاقة أسلوب، كما تعظم مقدرتهم على التفكير في وضوح ودقة . ولقد بدأت المدارس ذات الجرأة والإقدام تأخذ بهذه الحقيقة الأولية، وتتوخى طرقا في التشجيع على الكلام، واستخدامه في صالح التعليم .

وبعد، فما هذه إلا أمثلة مختصرة عن الحافز والعون اللذين تسديهما إلى المدرسة دراسة طرق نمو الأطفال . وسآتي بالكثير من هذه الأمثلة عندما أبحث الوجوه المختلفة لحياة الأطفال في طور الدراسة الابتدائية، وغايتي هي مساعدة المعلم على تجديد نظرته إلى حاجات الأطفال المنوطين به . فلو أن المعلم تخطى ضرورات الفصل المباشرة، واستعار من عالم النفس نظرته الواسعة من وقت لآخر، لوجد أن تلاميذه قد أصبحت لهم في نظره قيمة جديدة باعتبارهم شخصيات حية، وأنه قد كسب قدرة عملية، وسعة في الحيلة، ومرونة في معالجة أولئك التلاميذ .

٢- و "يلعب الرجل الواحد في حياته أدوارا كثيرة"

إن الفترة التي يتناولها هذا الكتاب بصفة خاصة من فترات الطفولة والحياة المدرسية هي الفترة الوسطى، أي التي تمتد من سن السابعة إلى سن الحادية عشرة . ولقد اخترت هذه الأعمار لأنها أعمار التعليم في المدارس الابتدائية الجديدة، ولكن لا ينبغي أن ننسى أن ابن السابعة كان بالأمس في السادسة، وغدا يكون ابن الحادية عشرة في عامه الثاني عشر . فالطفل هو هو بذاته طول حياته المدرسية، من مدرسة الحضانة إلى المدرسة الثانوية، ولو أنه قد يكون من الملائم أن نعني بدراسة فترات حياته فترة فترة .

على أنه يصح نتساءل هل تقسيم حياة التلميذ المدرسية إلى مراحل، هي مراحل مدرسة الحضانة ومدرسة الأطفال والمدرسة الابتدائية والثانوية، لمجرد السهولة العملية فحسب، أم لذلك سر من وجهة نموه

العقلي والنفسي ؟

إن الغاية الأولى بالتأكيد هي السهولة العملية، فليس هنالك من حد فاصل قاطع بين عقل الطفل في السادسة وعقله في السابعة، أو بين عقل الفتى الذي يبلغ من العمر إحدى عشرة سنة وعقل أخيه الذي يبلغ اثنتى عشرة . إننا نعرف ذلك حق المعرفة، كما نعرف أن عقول الأطفال في خلال كل مرحلة من تلك المراحل لا تقفز في نموها قفزات فجائية في نهاية كل سنة تبعا لانتقالهم من فرقة لأخرى . فأطفال الفرقة الثالثة مثلا لا ينفكون في نمو وترق مستمر طوال العام، ولا يخطر لأحد ببال أن عقولهم تثب وثبة فجائية إلى الأمام عند انتقاله إلى الفرقة الرابعة . إننا نجد من الملائم أن نقسمهم إلى فرق منفصلة، نطلق على كل فرقة منها اسما معينا، وأن ننقلهم من فرقة لأخرى في أوقات دورية معينة، ولكنا نعرف أن ترقيهم العقلي يستمر في شئ من الاطراد طول الوقت .

وينطبق هذا على انتقال الطفل من مدرسة الأطفال إلى المدرسة الابتدائية، ومن المدرسة الابتدائية إلى الثانوية .

إن من المفيد أن نجعل هذا نصب أعيننا على الدوام، لأن الناس يظنون أحيانا أن مرحلة الدراسة الابتدائية لها حدود واضحة كل الوضوح تفصل مستوى النمو العقلي والعمل المدرسي للاتلاميذ عن مستواهم في غيرها من المراحل . والواقع أن العرف السائد كان ينطوي على افتراض حدوث تغير عقلي فجائي في الطفل عند السن التي ينتقل فيها إلى الفرق التي تتلو مدرسة الأطفال . ولاشك أن الانتقال الفجائي من نشاط

مدرسة صغار الأطفال وجوها السهل الضاحك إلى المدارس الابتدائية في شدتها وجفائها وشكليتها النسبية، كان في الغالب مربكا جدا للأطفال، بل محنة لهم . وقد كان هذا في العادة أكبر انقلاب خارجي يعانيه الطفل خلال حياته المدرسية، وهو وإن كان الآن أقل مما كان، لا زال في كثير من المدارس أكثر مما تمس إليه الحاجة أو ما يجب أن يكون .

ومع ذلك فإن في طبيعة عقل الطفل ما قد يبرر هذا التغيير في الحياة المدرسية إلى حد ما . يبدأ الأطفال في السادسة أو السابعة يستشعرون إلى حد ما أنهم يخلفون وراءهم عهد الطفولة، وتتجلى فيهم الرغبة في أن يعاملوا على اعتبار أنهم قد أصبحوا أكثر مسؤولية عن ذي قبل، وأنهم جديرون بواجبات أصعب، وبمراتب في السلوك أعلى . وكل من أتيحت له الفرصة مثلى لتعليم صغار الأطفال في جو تسوده حرية واسعة يعلم أن البنين والبنات فوق الخامسة والنصف يتوقون إلى ما يسمونه " مدرسة بحق "، " يطالبون فيها بالعمل "، ويعطون واجبات محدودة، وينتظر منهم بلوغ مستوى أعلى في ضبط النفس . فالطفل في مدارس الأطفال في مثل هذا السن يبدأ في استشعار الغيرة من أخيه الذي يكبره، والذي يعامل معاملة من هو أكبر وأكثر مسؤولية .

إن نوعا من التشدد فيما نتطلبه من الأطفال، وقدرا من زيادة التدقيق في النظام وفي مستوى العمل، عند الانتقال من مدرسة الصغار إلى المدرسة الابتدائية، تستجيب لهما ولا شك مشاعر الأطفال، فهم يودونه تغيرا صحيحا وتقدما حقيقيا . ولكن يجب ألا يكون انتقال الأطفال من

الرياض إلى المدارس الابتدائية انتقالا إلى عالم جديد مخالف لعالمهم الأول تمام المخالفة . فأساليب العمل ووسائله في المدرسة الجديدة ينبغي أن تكون متصلة الأسباب بالقديم، وعلى معلمة الفصول الدنيا في المدرسة الابتدائية أن تعني باستخدام ما في مدارس الأطفال من أساليب ناجحة لسد حاجات التلاميذ الجديدة . فلا يزال من المفيد استغلال مواهب الحديث والغناء والرقص عندهم، كما أن اللذة التي يجدها الأطفال في صنع الأشياء، وفي التعبير عما في نفوسهم تعبيرا حرا بواسطة الحركات التمثيلية، أو الطباشير والألوان، يمكن الارتقاء بها إلى مستوى التعليم الجديد . وكذلك روح الصداقة السمحة التي تسود علاقة المعلمة بالأطفال ينبغي أن تستمر بالرغم من ارتفاع مستوى العمل الذي يتطلب منهم .

نعم إن الفرق واضح بين الطفل في السنين الوسطى من المدرسة الابتدائية، أي في التاسعة أو العاشرة من العمر، وبين الطفل الطرازي في الرياض، مثل وضوح الفرق بين التلميذ الطرازي في المدرسة الابتدائية وبين الفتى أو الفتاة في الثالثة أو الرابعة عشرة . هذه الأطوار المتغيرة تستدعي اختلافا في المعاملة وطرق التعليم، إلا أنه من الخطأ أن نتصور أنها منفصلة بعضها عن بعض عند حدودها، إذ ليس في التطور البشري ما يقابل الانسلاخ في حياة الحشرة، أعني التحول من اليرقة إلى العذراء، ومن الشرنقة إلى الفراشة . فنحن لا نستطيع أن نتبين الفروق المميزة بين حاجات الأطوار المختلفة ودرجة رقيها إلا إذا وازنا بين السنين الوسطى من كل طور .

فإذا تذكرنا أن انتقال الأطفال من طور إلى طور هو دائما تدريجي، جاز لنا أن نمضي في استقصاء الأطوار المختلفة، أعني الأدوار الكثيرة التي يلعبها إنسان واحد .

وأظهر الأزمات في تطور الطفل بعد الولادة هي أزمة الانتقال من الطفولة الحقة إلى " الدرجان "، فظهور الأسنان وتعلم المشي والكلام أبعد أثرا في حياة الطفل من كل ما يحدث له بعد ذلك . وربما استحق هذا التغيير أن يسمى أزمة، حيث ينتهي عنده الدور الذي كان الطفل فيه عيالا على غيره في كل شؤونه، وأشبه الأشياء بالمخلوقات الطفيلية . وهو مبدأ ارتياد الطفل لما حوله، فتتسع حدود عالمه فجأة، ويبدأ في تبادل الأفكار مع الغير، بعد أن كان كل حوله الصياح والعويل .

ومع هذا يظل الطفل بضع سنين تابعا في حياته الوجدانية لأبيه وأمه وأفراد بيته، تبعية لا حد لها . ويتعلم من الثانية إلى الخامسة – وهي أعوام مدرسة الحضانة الجديدة – ضروب المهارة البدنية، ويكتسب معرفة جمة عن الدنيا، ويتقن استعمال كلمات كثيرة وأشكال من الحديث شتى . وهو يجتاز هنا أيضا أحرج فترات حياته في ترقيه الوجداني وفي اكتسابه للأوضاع الاجتماعية، إلى أن يستقر حوالي الخامسة أو السادسة في الطفولة الحقة، وحينئذ تتجه رغباته وميوله إلى الأشياء والناس خارج البيت، ويقل كثيرا اعتماده على من يعولونه .

وعلى هذا فظاهر الحال لا يقر وجود أطوار سيكولوجية محدودة تقابل بالضبط تقسيم الحياة المدرسية إلى مدرسة الحضانة، فمدرسة الصغار،

فالمدرسة الابتدائية، فهذا التقسيم المدرسي يرجع في الغالب إلى أحداث التاريخ . والأطفال يختلفون إلى حد كبير فيما يتعلق بالسن التي يبلغون فيها استقلال الطفولة النسبي، فهي تتراوح ما بين الخامسة والسابعة . والراجح إذن أن أقوم خطة في التربية هي استمرار أساليب مدرسة الحضانة في مدارس الأطفال، مع إحداث تغيير تدريجي من سنة لأخرى يقربها من أساليب المدارس الابتدائية .

وبعد الانتقال من الدرجان إلى الطفولة الحقة لا نستطيع أن نتبين وجها من وجوه التغير الحاسم إلى أن يحل البلوغ، (ولو أن التغيير دائم مستمر، في هذا الاتجاه تارة، وفي ذلك تارة أخرى) . وتختلف حدود هذا الطور أيضا من طفل لآخر، ولكنها تقع بالتقريب بين الثانية عشرة والثالثة عشرة. وبلوغ الفتى أو الفتاة هو علامة على بداية النضوج الجنسي، ولكن ينبغي ألا يغيب عن بالنا أنه بداية فحسب، إذ لا تزال أمام الفتى أو الفتاة سنوات عدى قبل أن يصل إلى تمام نضوجه العقلي والجسمي، وهذه السنوات هي التي يطلق عليها طور البلوغ .

وعلى هذا فمدة الدراسة الابتدائية لا تتفق في حدودها تمام الاتفاق مع ما نستطيع أن نتبينه من أطوار التغير التي يمر بها العقل والجسم، ولكن هذه السنوات تقع في حدود طور الطفولة السيكولوجي، وهو الطور الذي يصل ما بين الدرجان والبلوغ، وهذا سبب آخر يزيد في أهمية ربط طرق كل مدرسة ومنهاجا ربطا محكما مع ما يسبقها وما يلحقها .

وأول هذين الربطين هو أعظمهما خطرا . إذ يستطيع الطفل في الحادية

عشرة أن يحتمل تغيرا عنيفا في بيئته التعليمية أكثر مما يستطيعه ابن السابعة، ومثل هذا التغير المحسوس (إذا كان في الاتجاه القويم) قد يحمل له في طياته حافزا ومقويا . أما الطفل في الفصول الدنيا من المدرسة الابتدائية فلا يكاد يختلف عما كان في الفصول العليا من مدرسة الصغار، فحاجات جسمه وعقله تكاد تكون كما هي لم تتغير، ولكي يجني أكبر فائدة في الفترة الأولى من حياته في المدرسة الجديدة لابد من التعاون الوثيق بين المدرستين، كما لابد أن تفهم كل منهما أغراض الأخرى وأساليبها .

الفصل الثاني

الفروق الفردية

١- اختلاف الأطفال

ألمعت باختصار إلى وجود فروق واسعة معينة تميز الأطفال في عمر ما عنهم في عمر آخر، وسأحاول فيما بعد أن أستقصي بعض تفاصيل الحياة النفسية لطور النمو الذي يكون فيه الأطفال في مرحلة الدراسة الابتدائية، ولكن قبل أن أمضي في هذا ينبغي أن آتي على ضرب آخر من الحقائق، وهي الحقائق التي تتعلق بالفروق الفردية .

كلنا يعرف أن الأطفال في أي فترة كانت يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا . " فطفل المدرسة الابتدائية "، على اعتباره هذا، ما هو إلا شخصية وهمية، استسغنا أن نجعلها هدفا لأحكامنا العامة في التربية والتعليم، ولكنا إذا نظرنا إلى محمد وزينب وحسن، الذين هم في العاشرة من عمرهم، فإنه يكاد يكون بينهم من وجوه الاختلاف بقدر ما بينهم من وجوه التشابه . فمحمد ذابل قمئ عليه مسحة من الغباء، وزينب نشطة لسنة ولكنها ليست على شئ كثير من الثبات . أما حسن فهو مثابر قدير وكل ما فيه ينبئ بالتفوق . هذا التباين في المقدرة وفي المزاج يجعل من الصعب تعليمهم في فصل واحد وبطريقة واحدة، إذ أنه من العبث أن ننتظر من محمد أن يساير المستوى العام لفرقته، على حين أن حسن

يستطيع أن يشق طريقه في الطليعة دون نصب، وأما زينب فقد تصبح قلقة ميالة إلى العبث، لأنها لا تجد من العمل ما يشغلها طول الوقت الذي تقوم فيه المعلمة على حاجات جمهرة الفصل.

هذه الفوارق القائمة بين الأطفال الثلاثة –كما تتجلى للمعلم – هي النتيجة النهائية لثلاثة ضروب أساسية من المؤثرات . أما الأول – وربما كان أبعدها خطرا – فهو ما يوجد بين طفل وطفل من فارق أصيل في المقدرة الفطرية، وهو يعين الحد الأقصى الذي لا نستطيع أن نصل بالطفل إلى أبعد منه . ومن الأمثلة المألوفة لذلك حالة أولئك الأطفال الذين يختارون للمدارس الخاصة، فإنا نعرف أن أبرع الطرق في التعليم لا يمكن أن تصل بهم في مراقي التربية إلى مستوى الطفل العادي أبدا . وهذا شأن الطفل العادي أيضا فإن له حدوده، وهي لحسن الحظ أعلى كثيرا وأوسع مدى، ولكنها مع ذلك لا نعدو مواهبه العقلية الأصيلة .

ومع هذا فإذا فرض أن طفلا كانت له مقدرة عقلية سامية جدا، فإنه لا يستطيع أن يجني ثمرة مواهبه إلا إذا كان ذا صفات خاصة في مزاجه وخلقه . وهذا يقودنا للضرب الثاني فإذا لم تكن للطفل قدرة على المثابرة على العمل، أو إذا كان متقلبا في غاياته ورغباته، أو إذا انصرف إلى العبث والفساد في المدرسة، فإن ذكاءه الفطري لا يجديه كثيرا في تحصيله وعمله . بل إن الطفل الذي هو أقل ذكاء ولكنه أكثر مثابرة وإقبالا على العمل، قد يبذ الذكي أحيانا في المدرسة وفي الحياة، إذا لم يكن هذا ثابتا متزنا مثابرا . أما الذين كتب لهم التبريز والسبق فهم أولئك

الذين يجمعون بين الذكاء الفائق، والخلق الرصين، والاتزان، والثبات على الغاية .

وإنا لنجد جميع ألوان الأمزجة والخصال الاجتماعية في أية مجموعة من الأطفال في هذه السن . نجد المرح الودود، والصريح الممتلئ حيوية، وبليد الطبع البطئ، والماكر، والمخالف، والمقدام، والمطيع، والرزين . ومهما اختلطت هذه الشخصيات بعضها ببعض فالمعلمة الناجحة – والمعلم طبعا – تعرف كيف تستبينها جميعا، وكيف تعالج كل طفل بحيث تسير حياة الفصل العامة في سهولة ويسر . على أنه من الواجب القيام على الحاجات الخاصة لكل طفل أيضا إذا أريد أن يبقى المستوى العام للفصل عاليا ما أمكن .

أما الضرب الثالث من المؤثرات التي تؤدي إلى التباين بين الأطفال فهو اختلاف أحوال بيوتهم وأوساطهم الاجتماعية . فهذا الطفل من بيت فيه كتب وحديث ونزهات وإجازات، وفيه يعني الوالدان عناية نيرة بصداقات الطفل وتقدمه في المدرسة، وذاك من وسط عائلي يكاد يكون أميا، والثالث يأتي من مسكن مزدحم، تهمل فيه حاجات الطفولة جميعا . وبين هؤلاء تجد جميع ضروب الخير والشر، وشتى العوامل المساعدة أو المعطلة .

فإذا نظرنا إلى هذه الأمور مجتمعة، فما من عجب في أن الأطفال في أية مدرسة ابتدائية أو أولية يختلفون ذلك الاختلاف البين في تقدمهم الدراسي . فطفل يتجه إلى الكتب بطبيعته كمصدر للذة والمعرفة، وآخر

لم يخطر بباله قط أن تلك الأشياء التي تسمى كتبا توجد خارج المدرسة، وثالث يرى أنها أمور لا غناء فيها، ورابع ليس في استطاعته قط أن يتعلم كيف يستفيد منها فائدة قيمة . فالطفل الأول لديه ذخيرة وافية من الألفاظ، وتأتيه المعاني سهلة طيعة سواء تحدث أم كتب، حتى قبل أن نعلمه شيئا . وقد يكون الثاني سريعا في اصطناع أساليبنا في الكلام، ولكن على أنها لغة أجنبية تتصل بعالم المدرسة وليس لها بالبيت والشارع اتصال قليل أو كثير . ومن الأطفال من يظل فقيرا في ألفاظه، متأخرا في استعمالها، وقد يكون من الصعب على المعلم أو المعلمة أن يرجع هذا إلى سببه أهو من نقص طبيعي فيه أو من محيط منزلي غير ملائم .

والأطفال الذين اعتادوا قراءة الكتب والمناقشات في البيت يأتون المدرسة وقد تزودوا من المعلومات العامة بما يكون أساسا وافيا لتعلم اللغة والتاريخ والجغرافيا مثلا، وإذا كانوا من ذوي المقدرة والذكاء فإنهم يتقدمون في جميع هذه الفروع في سهولة ويسر، وتكون الميول التي تنبعث في نفوسهم أكثر اتساعا وتنوعا من ميول طفل أقل ذكاء أو أدنى في المنزلة الاجتماعية . ثم إن المعلومات التي يكسبونها في المدارس تكون أقل استهدافا لأن تظل متباعدة لا اتصال بينها، إذ هم أشد قابلية لأن يدركوا الروابط بين مجموعة من الحقائق وأخرى، بين التاريخ والجغرافيا مثلا، أو بين الأشغال اليدوية والحساب والهندسة . وبهذه الطريقة تغذي كل مادة على حدتها عقولهم بدرجة لا تتأتى للطفل الذي له مقدرة فطرية أحط، والذي يتعلم كل حقيقة على أنها شئ قائم بذاته إلا إذا صيغت له الروابط صوغا، ولا للطفل الذي يأتي للمدرسة من بيت

جاهل لم يرب فيه شيئا من الميول . ثم إن الطفل الذكي، الطفل الذي ألف الكتب والصحف والحديث، المثقف في بيته، أقدر على الاعتماد على مجهوده الخاص في الدراسة، فلن يحتاج إلى أن يسقى العلم بملعقه، أو يستحث بمهماز .

ويظهر هذا التباين في المستوى الاجتماعي والمزاج والمقدرة الفطرية على أشكال مختلفة بين من نعلمهم من الأطفال . وهذه الاختلافات تضع على عاتق معلم الفصل واجبا شاقا جدا، إلا إذا وجدت المدرسة طريقة تصنف بها الأطفال فئات، بحيث تقلل من الفروق التي توجد في كل فئة .

وعلى هذا الأساس بدأ كثير من نظار المدارس الآن يتخذون مقدرة الأطفال العقلية الفطرية – كما تتجلى في " العمر العقلي " – قاعدتهم الأساسية في توزيع التلاميذ على الفصول . ولقد ثبت أن الذكاء الفطري هو أثبت الفروق وأدومها وأعظمها خطرا في بلوغ النجاح في المدرسة وفي الحياة . وإن خير أساليب التعليم كافة لترتد عقيمة إذا هبطت على عقل في جبلته الغباء والجمود . وليس من المستطاع أن نهيئ التعليم الصالح لأذكى الأطفال وأغباهم في فصل واحد معا .

وليس من الممكن بطبيعة الحال أن نتخذ المقدرة الفطرية وحدها أساسا للتقسيم، وذلك لأن الفوارق في السن وظروف البيت والمزاج لها خطرها أيضا . بيد أن الذين اتخذوا العمر العقلي، بدلا من العمر الزمني، قاعدتهم الأساسية في التقسيم قد وجدوا أن عمل كل فرد من التلاميذ،

وكذلك عمل المدرسة بوجه عام، قد استفاد كثيرا، وقد مكنهم هذا التقسيم من أن يوفروا لكل فرد حاجته .

٢- كيف نقيس الفروق بين الأطفال

إن مشكلة الفروق بين القدرة الفطرية للأطفال في المدرسة الابتدائية، ولاسيما سنواتها الأولى، لأشد تعقيدا ومضايقة منها في مدرسة الأطفال والمدرسة الثانوية . فهي أقل مضايقة وصعوبة في مدارس الصغار لأن الأطفال دون السابعة لم تظهر بينهم بعد فوارق واسعة . فلو أننا قسنا كل ما يستطيعه أبناء السادسة وكل ما يستطيعه أبناء العاشرة، لوجدنا الفوارق أوسع مدى بين أفراد الفئة الثانية، إذ يكون أغبى الأطفال وأذكاهم أبعد عن مستوى الذكاء العام من نظرائهم في الفئة الأولى . ومن ناحية أخرى لو رجعنا إلى الأطفال في المدارس الثانوية والمتوسطة لوجدنا أن الأفراد في أية مجموعة أكثر اقترابا إلى المستوى المتوسط منهم في فصول المدارس الابتدائية . غير أن سبب هذا يختلف كل الاختلاف عن السبب الذي يفسر الحقيقة ذاتها في مدراسة صغار الأطفال . فإذا أخذنا مجموعة كبيرة جدا من الأطفال المتقدمين في السن في جميع أنواع المدارس ومختلف الجهات، ثم بحثنا عما يستطيعونه، لوجدنا الفوارق بينهم أعظم مما هي بين أبناء العاشرة، إذ يزداد مدى الاختلاف في الذكاء وفي التحصيل المدرسي اتساعا كلما تقدم الأطفال في السن والنمو العقلي . غير أن أبناء الحادية عشرة فما فوق ينفصلون في النهاية إلى فئات متمايزة حسب المقدرة العقلية على

التقريب : فأما أكثر الأطفال ذكاء فإنهم يختارون للمدارس الثانوية بطريق المسابقات التي تؤهل الفائزين فيها للتعليم المجاني . نعم إن من الأطفال الأذكياء من يترك في فصول المدارس الأولية الراقية بعد هذه السن، ولكن نسبتهم ضئيلة، وخيرهم لا يبلغ في ذكائه مبلغ من فازوا في المسابقات . وأما ضعاف العقول فقد تخلفوا في وسط الطريق وانفصلوا عن تيار التعليم العام . وإذن ففي المدرسة الابتدائية، قبل أن تعمل عوامل الانتقاء هذه، يكون لزاما على المعلم أن يواجه أعظم الاختلافات تنوعا وأوسعها مدى في الفصل الواحد . وهنا تشتد الحاجة إلى أن يجد ناظر المدرسة طرقا في تقسيم الأطفال من شأنها أن تقلل من هذه الصعوبات العظيمة التي يواجهها المعلم .

وإذا سلمنا بهذا، فكيف نقيس الاختلافات بين طفل وآخر من حيث مقدرتهما الفطرية، دون نظر إلى جميع الاختلافات الطارئة التي تأتي من ظروف البيت، ومن المعرفة المكتسبة في المدرسة، ومن طرق التعليم، سواء أكانت حسنة أم رديئة ؟

سبق إلى هذا السؤال عالم فرنسي من علماء النفس اسمه الفريد بينيه (Binet) . وقد نشر بينيه هذا مقياسه العقلي الأول في سنة ١٩٠٥، ومن ذاك الحين أخذ كثير من علماء النفس في جميع أنحاء الدنيا يقفون الوقت والعناية على هذا الموضوع . ومع ذلك فاختبارات بينيه لا زالت أوسع الاختبارات انتشارا، وأنفع الطرق على العموم في المقارنة بين طفل وآخر من حيث الذكاء، وبخاصة في أعوام الدراسة

الابتدائية . إلا أنها مع ذلك لا تستعمل الآن في شكلها الأول، فقد نقحها بينيه نفسه ومساعده سيمون، ثم أدخل عليها باحث أمريكي اسمه ترمان (Terman) ضروبا من التحسين والإضافات شاع قبولها بين من يستعملون الاختبارات، وفوق ذلك هيأها الأستاذ بيرت (Burt) في تفاصيلها وأسلوبها لأن تكون صالحة الإجراء على أطفال الإنجليز.

والغرض العام من هذه الاختبارات هو قياس الذكاء " في حد ذاته "، أعني الكشف عن مدى قدرة الطفل على استخدام معلوماته، لا قياس هذه المعلومات بالذات . ولكننا بالطبع لا نستطيع قياس الذكاء في " فراغ "، وكل ما نستطيعه هو أن نضع للطفل في أية سن معينة مسائل لا يقتضي حلها سوى أقل حد ممكن من المعلومات، التي يتحتم أن يكون الطفل في الظروف العادية قد اكتسبها في هذه السن إلا إذا كان على جانب عظيم من التأخر في نموه العقلي . فإذا كان طفل في التاسعة من عمره مثلا، وقد تلقى تعليما عاديا، لا يستطيع أن يركب جملة من ثلاث كلمات معينة، أو طفل في الثامنة لا يستطيع أن يدرك وجها من أوجه التشابه بين التفاحة والبرتقالة، ولا أن يأتي ببيان واضح عما ينبغي أن يفعله إذا كسر شيئا يملكه غيره، أو طفل في العاشرة لا يستطيع أن يعرف وجه السخف في قول جندي " أنا أكتب هذا الخطاب وفي إحدى يدي سيف وفي الأخرى مسدس "، فمثل هذا الطفل لابد أن تنقصه إلى حد ما المقدرة على الإفادة من التجربة، وهي إحدى النواحي التي ينطوي عليها معنى الذكاء . وغنى عن البيان أنه يجب ألا نحكم على الطفل بمسألة من هذه المسائل وحدها، فإن هي إلا أمثلة توضح ما يطلب إلى

الطفل في هذه الاختبارات .

على أنه إذا كان الطفل من أبناء النور المتنقلين، أو كان من أبناء البحارة الذين يقضون حياتهم على ظهر سفينة من سفن الأنهار والقنوات، بحيث فاته القدر الأكبر من التعليم، فإن تلك الاختبارات لا تكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له، وعلينا إذا أن نبحث عن غير هذه الاختبارات لمثل هؤلاء الأطفال . أما إذا طبقت هذه الاختبارات على أطفال عاديين، انتظموا في المدرسة في أعمار عادية، فإنها تعين فعلا على كشف الفوارق بينهم في المقدرة على الإفادة من التجربة .

ويتضح من هذه الأمثلة القليلة التي أوردناها أن لا شئ من الصعوبة أو الغموض أو الغرابة يكتنف هذه الاختبارات في حد ذاتها، إذ الغالب في الأسئلة أن تكون على نمط مماثل كل المماثلة لتلك التي يمارسها الأطفال في الحياة . والفرق بين الاختبارات العقلية التي يتألف منها مقياس علمي للذكاء وبين أية مجموعة من الأسئلة البارعة، التي قد يحلو لأي كان وضعها لطفل من الأطفال، ينحصر في أن اختبارات المقياس هي اختبارات مقننة، أي أنها قبل أن تدمج في المقياس قد جربت على عدد كبير جدا من الأطفال في مختلف الأعمار في ظروف متماثلة، وبذا أمكن تعيين الإجابة المتوسطة للأطفال في كل عمر عن كل جزء من أجزاء المقياس، كما أمكن أن نعرف إلى أي حد يتمشى النجاح أو الإخفاق في كل اختبار مع النجاح أو الإخفاق في بقية الاختبارات، وأن نحقق درجة الاتفاق بين نتائج الاختبارات وحكم المعلمين أو المعلمات

على مقدرة الأطفال، كما تتجلى هذه المقدرة في أثناء الدروس وكما تدل عليها نتائج الأطفال الدراسية .

وباستخدام كل هذه المصادر للحكم على مقدرة الأطفال ومقارنتها بعضها ببعض بواسطة طرق الإحصاء الدقيقة، قد أمكننا أن نتناول تفاصيل الاختبارات بالحذف أو التغيير حسب ما اقتضته الحاجة . وبذا استطعنا أن نصل إلى مجموعة من الاختبارات يمكن الاطمئنان كافيا إلى أنها تمثل المستوى العقلي المتوسط الذي يبلغه الطفل عادة في كل سن . فإذا قال عالم نفسي، إذن، إن الطفل في سن كذا ينبغي أن يكون قادرا على أن ينجح في هذا الاختبار أو ذاك، فلا يقصد بذلك أن هذا أمر يستحب له من الوجهة الخلقية أو الدراسية، بل كل ما يقصده أن نسبة عالية – ٧٠٪ على التقريب – من الأطفال الذين بلغوا هذه السن يمكنهم بالفعل أن ينجحوا فيه (هذا على فرض أننا أجرينا الاختبار على مجموعة كبيرة من هؤلاء الأطفال أخذت عفوا) .

أما أذكياء الأطفال في أي عمر معين فيتسنى لهم النجاح في اختبارات ملائمة للطفل المتوسط الذكاء في عمر أكبر من أعمارهم . وهذا هو المعنى الذي يقصد من العمر العقلي . فإذا فرض أن طفلا في الثامنة من عمره نجح في جميع الاختبارات التي أعدت لأبناء العاشرة، قلنا إن عمره العقلي يبلغ عشر سنين . فإذا أخفق في اختبارات سنه، وجاز اختبارات السادسة فحسب، قلنا إن عمره العقلي ست سنين . ومن هنا صار العمر العقلي وسيلة من أيسر الوسائل في التعبير عن الفرق بين

المقدرة العقلية لطفلين أيا كانا .

وأنفع من هذا وأهم الناتج الحسابي الذي يعرف باسم " النسبة العقلية " أو " نسبة الذكاء "، وهو النسبة بين العمر العقلي والعمر الحقيقي باعتبار الأول بسطا والثاني مقاما . فمن الوجهة العملية في التربية هناك فرق شاسع بين طفلين عمرهما العقلي ٨ سنوات أحدهما في العاشرة والآخر في السادسة . فالأول قريب جدا من حدود الضعف العقلي، في حين أن ذكاء الثاني من طبقة رفيعة، وهو قمين أن يبلغ في عالم المعرفة مبلغا عظيما .

وبعد فقد آن الوقت أن أفيض على هذا البحيث النظري الجاف ما يوضحه من سلوك الأطفال أنفسهم . فإذا نظرنا بشئ من التفصيل إلى مختلف الطرق التي بها يستجيب الأطفال ذوي النسب العقلية المختلفة لتعليمنا، استخلصنا من ذلك فكرة واضحة عن دلالة النسبة العقلية وأهميتها . وقبل أن أمضي في هذا أرى لزاما علي أن أسوق كلمة تحذير فأقول :

إن إجراء الاختبارات على طريقة مثلى هو – بالرغم من بساطتها الظاهرة – عمل فني يستلزم الكثير من المرانة . فإذا أردنا أن نستوثق من مدى نجاح طفل في الاختبارات وجب أن تكون طريقة إجرائها والظروف العامة التي تجرى فيها هي لجميع الأطفال المختبرين على السواء . وعلينا أن نكون قادرين على أن نحصل من الطفل على أحسن أداء يستطيعه بمجهوده هو دون تلميح أو معونة، وهذا في ذاته فن دقيق . ومعرفة مواضع الزلل الممكنة وكيف نتحاشاها تحتاج إلى وقت طويل

ورياضة وخبرة . فلو أجرى الاختبارات هاو لم تسبق له مرانة فيها لكانت نتائج القياس عديمة الدقة لا قيمة لها . وعلى الذين يستهويهم إمكان الاستفادة من الاختبارات العقلية في تقسيم التلاميذ ألا يندفعوا في إجرائها على الفور دون مرانة . (كما أنه مما يدعو إلى الأسف، أن يجرب انسان، بدافع التسلية أو الفضول، الأمثلة التي اقتبستها فيما مر على بعض الأطفال، لأن هذا لا ينتج عنه إلا إفساد استعمالها مع أولئك الأطفال إذا لزم إجراء الاختبارات عليهم على يد خبير فيما بعد) . وخير طريقة ممكنة هي الانتفاع بإحدى الدراسات التي تنظم للتمرين على قياس الذكاء، فهذه الدراسة توضح القيمة العملية لاختبارات الذكاء المقننة وفائدتها للمعلم بأجلى صورة .

٣- بعض الأطفال

ألممنا بمعنى " النسبة العقلية " بوجه عام، وعرفنا كيف تقاس . ونأخذ الآن في استعراض عدد من الأطفال في مستويات عقلية مختلفة، لنرى ما ينبني على ذلك الاختلاف من تباين في السلوك .

" أحمد " طفل سنه سبع سنين وعشرة أشهر، متأخر في دراسته بمقدار سنة ونصف . يوصف بأنه " غبي جدا "، وفي شكله ما يدل على ذلك، فتراه منكفئ الرأس فاتر النظرات ثقيل الحركة . وقد يفتر ثغره عن ابتسامة قصيرة عند استماعه إلى كلمة تشجيع، ولكن وجهه لا يكشف عن مرح أو توثب أو اهتمام إيجابي بالوجود . جلسنا معا فعد ثلاثة عشر قرشا عدا صحيحا، وسمي أربع قطع من النقود المتداولة، وعرف كيف

يميز بين يمينه وشماله، وسمي الناقص في عدد من الوجوه رسمت بحيث ينقصها عين أو أنف أو فم، وأجاب عن أسئلة عملية سهلة، ثم تلا كلمات معينة بعدي، فكأنه قد جاز بالإجمال الاختبارات الخاصة بالسادسة . ولكنه أخفق من ناحية أخرى في اثنين من اختبارات الخامسة، فهو لا يستطيع أن يتذكر ثلاثة أوامر يسيرة، ويقوم بتنفيذها عقب إلقائها عليه مرة واحدة، ولا يستطيع أن يعرف الأشياء العادية بالطريقة التي يتبعها عادة أطفال الخامسة . ومع هذا فقد نجح في اثنين من اختبارات السابعة، إذ استطاع أن يصف ما يراه في صور معينة، وأن ينقل رسما على شكل ماسة (معين هندسي)، ولكنه أخفق فيما عدا ذلك من الأسئلة الخاصة بهذا العمر وما بعده . فهو لا يستطيع مثلا أن يقول كم إصبعا في يديه، ولا أن يربط ربطة " الفيونكة "، ولا أن يبين الفروق بين بعض الأشياء المألوفة . وإذا فعمره العقلي ستة أعوام كاملة (قام ما نجح فيه من اختبارات السابعة مقام ما أخفق فيه من اختبارات الخامسة)، ونسبته العقلية ٧٧ (العمر العقلي ÷ العمر الزمني * ١٠٠) . وبهذا ظهر أنه قريب جدا من حدود الضعف العقلي كما رسمتها الأنظمة المعمول بها . فلا محل للعجب إذا لما هو عليه من التأخر في الدراسة .

" أحمد " يرتسم على وجهه الغباء كما قلنا . ولكن إليك " عليا " . ذكرت عنه معلمته أنه هو الآخر متأخر في دراسته بمقدار سنة . لا يمكنك أن ترى أثرا من آثار الغباء في وجهه : عيون صافية كل الصفاء، ووجنات وردية اللون، وابتسامة تنم عن الطيبة والسرور . يذكر اسمه في وضوح إذا سئل، ويقول إنه في السادسة من عمره، وعمره في الواقع ستة

أعوام وعشرة أشهر . كان يتوق إلى ملاعبتي إياه، ويحرص على أن يسبق غيره من الصبيان . وكل ما استطاع تأديته من الاختبارات أداه في حماس واستمتاع، ولكنه كان في غفلة تامة عن أخطائه (والقاعدة في قياس الذكاء ألا يشعر المختبر الطفل بأخطائه بتاتا) . نجح في أربعة فقط من اختبارات الخامسة، إذ أخفق في تمييز الكتلة الثقيلة من بين كتلتين تشابهتا شكلا، وفي تعريف بعض الأشياء المألوفة .

وقد كان أسلوب إجابته في هذا الاختبار طريفا جدا . ذلك أنك إذا قلت لمعظم أطفال الخامسة " ما الكرسي ؟ "، قالوا " نجلس عليه " أو " أنت تجلس عليه " . أما " علي " فقد أشار إلى كرسي وابتسم، دون أن يقول شيئا . وحينما سئل " ما الحصان ؟ " أشار إلى صورة حصان كانت معلقة على الحائط بالصدفة . وهكذا كان موقفه حيال خمسة من الأشياء الستة التي ذكرت له . أما السادس وهو " الشوكة " فعندما سئل عنها أسقط في يده، إذ لم يكن لها مثال أمامه، ومع هذا لم تفارق الابتسامة ثغره على السواء !

وبعد، فقد يلوح لأول وهلة أن الإشارة إلى الشئ ذاته دليل على الذكاء حينما يقال " ما الكرسي ؟ " – وهذا صحيح لو أن الطفل كان في الثالثة من عمره، أما إذا فهم الطفل في الخامسة أو بعدها السؤال " ما الكرسي ؟ " على أنه يعادل " أرني كرسيا "، فواضح أنه لم يبلغ بعد المستوى الفكري الملائم لعمره، وأن تفكيره لا يزال حبيس الأشياء الماثلة لحواسه، فلم يبلغ بعد مرتبة المعاني . هذا الطفل لم يصل بعد

إلى إدراك معنى الكرسي إدراكا كليا، وكل ما بلغه هو القدرة على أن يقرن اللفظ بالشئ المحسوس، ولذلك يصبح في حيرة تامة إذا لم يكن الشئ حاضرا بذاته، ويعجز عن أن يدلي عنه بشئ .

كذلك لم يستطع على أن يميز بين يمينه وشماله، ولا أن يعد ثلاث عشرة قطعة من النقود، أو أن يجيب عن أسئلة عملية سهلة . ولكنه جاز اختبارين فقط من اختبارات السادسة، وثلاثة من اختبارات السابعة . وهو يعرف عدد أصابعه، ويستطيع أن يتلو خمسة أعداد بعدي، وأن ينقل رسم الماسة، وإلى هنا يقف بالرغم من محاولته المرحة . فعمره العقلي إذا خمس سنين ونصف، ونسبته العقلية ٨٠ . بمعنى أنه قريب من أحمد في غبائه بالرغم من مظهره الجذاب وأساليبه اللطيفة .

في هذين المثالين شاهد قوي على أن المظهر الخارجي قلما يصلح لأن يكون دليلا على المستوى العقلي . ولقد كان المعتقد فيما مضى أن الضعف العقلي والغباء تصحبهما دائما علامات بدنية، ولكننا نعرف الآن أن هذا ليس صحيحا، وأن الأسلم أن يقاس الذكاء قياسا مباشرا . والطريقة الوحيدة التي يمكن الاعتماد عليها في الحكم على مقدرة طفل هي أن تعهد إليه بحل بعض المسائل، وأن تراقب الطريقة التي يعالج بها تلك المسائل بالنسبة لسنه .

ولننتقل الآن إلى طفل آخر في الثامنة من عمره، لنرى ما عساه يصنع، فريد عمره كعمر أحمد تقريبا، إذ يبلغ سبع سنين وتسعة أشهر، وهو في السنة الثانية الابتدائية، ويسير في دراسته، سيرا حسنا . هادئ،

ولكنه سريع الاستجابة، لطيف الطبع . عالج مسائلنا في غير تردد . وكان أول إخفاق له في آخر اختبار من اختبارات الثامنة، وهو اختبار الكلمات المفردة فلم يأت فيه بمعنى كل الكلمات المفردة المطلوبة . ولقد أخفق أيضا في اثنين من اختبارات التاسعة، ولكنه نجح في اختبارات العاشرة جميعها إلا واحدا (الكلمات المفردة أيضا)، ثم أجاب عن ثلاثة من اختبارات الحادية عشرة، وعن أحد اختبارات الثانية عشرة، وهذا الأخير هو " تفسير " الصور التي كان يكتفى فيها بالوصف كما يحدث في عمر سابق، أدى هذا بنجاح وبكيفية شائقة، وإذا جمعنا كل الاختبارات التي نجح فيها بلغ عمره العقلي ١٠ سنين، وكانت نسبة ذكائه ١٢٩ .

تصور فصلا يجمع أولادا كأحمد وآخرين في مقدرة فريد ! كيف تستطيع معلمة أن تسير مع هذين النوعين من التلاميذ كما يجب، في تدريسها وفي تحقيق رغباتهم ؟ بل كيف نستطيع أن تستوثق من أن كلا الفريقين مشغول طيلة الوقت ؟ إن درسا شفويا له قيمته عند فريد يحلق أميالا فوق رءوس أمثال أحمد، وشرح خطوة سهلة في الحساب توافق أمثال أحمد يترك فريدا ومن على شاكلته في ملل وقلق .

لم يكن أحمد وفريد في الواقع في مدرسة واحدة، ولكنني وجدت من الفوارق في فصل واحد ما هو أبين من ذلك . وأشير الآن على سبيل المثال إلى سجلات فصل بعينه . كانت النسب العقلية للأطفال الستة الذين اختبرتهم منه أولا كالآتي : ٧٤، ٨٧، ١٠٤، ١٢١، ١٤٣، ٩٩ . وكانت صاحبة النسبة ١٤٣ بنتا صغيرة هادئة وسيمة المحيا ذات عقل

نادر المثال . والنسب العقلية التي تعلو على ١٤٠ قليلة نادرة، وهي تبشر بمستقبل فكري عظيم . فنحن بإزاء طفلة ينبغي ملاحظة مستقبلها، طفلة ذات فرصة في التعلم بديعة ! وما أبعد الشقة بينها وبين تلك العقول الضعيفة المسكينة التي تمثلها الأرقام في الطرف الأسفل من المجموعة !

وهاك مثالا من مدرسة أخرى : رمزية بنت براقة العينين، سنها تسع سنين وشهران . تعدها معلمتها من أكثر تلاميذ الفصل ذكاء، وتتوقع لها أن تتمتع بالمجانية في مراحل تعليمها المقبلة . تتكلم في سهولة ومرح، وتستطرد في الحديث كلما خطر لها خاطر توحيه مسألة من مسائل الاختبار، فتحدثني عن بيتها وألعابها وأحب شئ إليها في المدرسة . يضئ وجهها بالسرور يبعثه الفهم حين تقع على مسألة تستطيع حلها، وتجد لذة حتى في معالجة ما هو فوق مقدورها . نجحت بسهولة في اختبارات سنها جميعا، وكذلك في اختبارات العاشرة والحادية عشرة، مع استثناء واحد في كل منهما، وفي ثلاثة من مجموعة اختبارات الثانية عشرة، واثنين من مجموعة الثالثة عشرة، وواحد من مجموعة الرابعة عشرة، واثنين من مجموعة السادشة عشرة أو اختبارات " الراشد المتوسط "، بل وفي واحد من مجموعة الثامنة عشرة أو اختبارات " الراشد الممتاز " . وحينما أفلحت في حل اختبار " الشفرة "، وهو أحد اختبارات السادسة عشرة، أخبرتني كيف أنها هي وأختها قد وضعتها " لغة سرية " مكتوبة في لعبهما في البيت . وحينما استطاعت أن تأتي في اختبار " المفردات " بمعنى كلمة " محاضرة "، قالت : " أنا أعرف ذلك لأن أبي يذهب إلى المحاضرات ولقد أخذني مرة

معه " . هنا أحسست آثار بيت مستنير فيه مجال للحديث المثقف والميول الواسعة . فأبوها " استرجى " فرنسي، وقد استطاعت أن تقص علي شيئا من عمله . أما نسبتها العقلية فكانت ١٣٩ .

ولكن لباقة الطفل في الحديث لا تعني الذكاء دائما، شأنها في ذلك شأن المنظر الجذاب . والحق أن هذه اللباقة لتكون أحيانا ستارا يخفي وراءه الغباء حتى عن عين المعلمة، كما تدل على ذلك حالة بسيمة، وهي طفلة في المدرسة نفسها، سنها ثماني سنين وثلاثة أشهر . أخبرتني عنها معلمتها أنها فوق المرتبة المتوسطة في المقدرة، ذربة اللسان، وسرعان ما تمت الألفة بيني وبينها . بلغ منها حينما ذكرت لها كلمة " النحاس " في اختبار " المفردات " أن ذكرت لي في مرح واطمئنان لغزا لغويا يدور حول معنيين مختلفين لهذه الكلمة . وبالرغم من كل ذلك فهي في غباء تام، إذ لم تتجاوز نسبتها العقلية ٧٧ . تخبط خبط عشواء في الإجابة عن أي سؤال يلقى عليها . وليس لديها ذرة من القدرة على نقد أفكارها، ولا أي تريث في الفهم . وهكذا خدعت ذلاقة لسانها وخفتها معلمتها خداعا تاما، (وفي الحق كانت هذه المعلمة حديثة عهد بالفصل)، ولكن هذه الصفات لا تغنيها بالطبع فتيلا إذ جد الجد في دروس السنوات الأخيرة في المدرسة .

ولنقف آخر الأمر عند ماجدة وهي فتاة عمرها إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر، كبيرة الجسم مكتملة النمو، تبدو وكأنها امرأة في سن الرشد . وهي واضحة التقاسيم، ولكنها ثقيلة الروح لا أثر للإستجابة في محياها . أخفقت في واحد من اختبارات السابعة، واثنين من اختبارات الثامنة، ونجحت بعد ذلك في اثنين من اختبارات التاسعة، وواحد من اختبارات العاشرة فحسب . عمرها العقلي ثماني سنين فقط، ونسبتها العقلية ٧١ فهي شديدة الغباء .

تجلس في فصل واحد مع الطفلة الذكية رمزية وعمرها كما أسلفنا تسع سنين . هذا لأن طريقة النقل في هذه المدرسة تقوم على التحصيل بوجه عام . ولكنها بالطبع متأخرة في الدراسة كثيرا عن رمزية والأطفال الأذكياء الآخرين في نفس الفصل . وما أبعد البون بينها وبينهم في الاستجابة لما تقدمه المعلمة للجماعة !

٤- " النسبة العقلية " وقيمتها العملية

وقفنا عند سلوك أفراد من الأطفال ذوي نسب عقلية مختلفة، ومن الخير أن نعود الآن مؤقتا إلى بحث بعض الاعتبارات العامة .

سبق أن أوضحت أن النسبة العقلية للطفل، إذا قيست قياسا صحيحا، تدلنا على حقيقة من أثبت الحقائق وأدومها فيما يتعلق به، فإعادة اختبار الأطفال في فترات كبيرة منتظمة – قد وصلت أحيانا في بعض البحوث ستة أعوام – ترينا أن الذكاء، كما يعبر عنه بالنسبة العقلية، يبقى على العموم ثابتا ثباتا عجيبا خلال أعوام النمو . وتقع تغيرات في بعض الحالات، إلى الصعود حينا وإلى الهبوط حينا آخر، ولكنها على كل حال أقرب إلى أن تكون حالات شاذة لا يقاس عليها . فجميع الشواهد تحملنا على الاعتقاد بأن الطفل الذي يبدأ حياته وهو دون المتوسط في الذكاء، من الراجح أن يبقى حيث بدأ طول حياته، وأن الطفل الذي يبدأ حياته فوق المتوسط من المستبعد جدا أن ينحط إلى ما دونه . وقد يعتور الطفل من سنة لأخرى نقص ضئيل أو زيادة ضئيلة في ذكائه، ولكنه قل أن يسقط أو يرتفع عن فئته سواء أكانت متسمة بضعف

العقل، أم الغباء، أم الذكاء المتوسط، أم الممتاز . هذا هو السر في أنه من المفيد جدا أن نكشف عن نسبة الطفل العقلية في أواخر أيامه في مدارس الأطفال أو الرياض إن لم يكن قبل ذلك . نعم إن مقدار المعلومات التي يحصلها الطفل في أي وقت يتوقف على الفرص التي تتهيأ له في البيت والمدرسة، كما يتوقف على مواهبه الشخصية، ولكن ذكاءه، كما يقاس بالاختبارات المقننة، مستقل إلى حد كبير عما يعرض له من فرص وعن التعليم الذي يتلقاه جيدا كان أو رديئا . وإن مسألة الذكاء لتبدو في صميمها مسألة وراثة بيولوجية فمن أراد أن يكون ذكيا حقا فإن اختيار أبويه اخيارا حسنا أهم لهذا الغرض من اختيار معلميه !

تبث فوق ذلك أن النسبة العقلية، إذا قاسها باحث ماهر، دلالتها تكون أجدر بالثقة من الأثر العام الذي يتركه الطفل في نفس المعلم، بل ومن نتائجه الدراسية . إن الغالب على تقديرات المعلمين في مجموعها أن تكون صحيحة يمكن الاعتماد عليها . كذلك نتائج الأطفال الدراسية في مجموعها دليل مأمون على قدراتهم، ولكن هذا لا ينفي أن المعلم يقع في الخطأ من حين لآخر، كما يحدث مثلا مع الطفل الذي تحجب طلاقة لسانه وخفة روحه ما هو عليه من سخف وغباء، كتلك الطفلة التي تمثلت بها قبل، أو كما يحدث مع الطفل يكون بطيئا طويل التفكير ولكن يعتمد عليه، ذاك الذي لا تتجلى مواهبه في الجماعة قط . ويحدث أحيانا، إذا لم تكن شخصية الطفل محببة إلى معلم بعينه، أو إذا قام نفور بين المعلم والطفل لسبب ما، أن يبخس المعلم الطفل مواهبه . إن طفلا موهوبا، بيد أنه عصبي المزاج، قد يتعثر مع معلم بينما يحسن

مع آخر . وقد يتأخر في الدراسة بسبب عدم انسجامه في علاقاته مع غيره من أطفال فصله، أو بسبب ظروف عائلية تعسة . وإن الأمراض لتؤثر في نتائجه الدراسية من طريق مباشر وغير مباشر بأسرع من تأثيرها في نتيجته في اختبار الذكاء . وقد يتعثر الطفل في المدرسة لخطأ وضعه في فرقة لا تناسبه . فإذا كان في فصل تجرى فيه الأمور سهلة هينة بالنسبة له فقد يخفق بسبب ملله واحتقاره العمل . فإن كانت الدروس صعبة جدا فقد يظن به من الغباء ما هو برئ منه .

إن مقاييس الذكاء، يجريها خبير على وجهها الصحيح، لتكشف في مثل هذه الحالات عن مقدرة الطفل الحقيقية، وتدلنا على أفضل الطرق لتغيير ظروفه .

وقد ظهر في الأبحاث التي أجريت إلى الآن عدد كبير من الحالات فيها مثل ذلك الاختلاف بين النتائج الدراسية ونتائج اختبارات الذكاء، أو بين نتائج الاختبارات وأحكام الناس العامة على الأطفال . وفي هذه الحالات قام توجيه الأطفال على أساس الاختبارات فأتى بأحسن النتائج والثمرات .

وعلى ذلك فأقل ما يقال عن قياس ذكاء الأطفال في مستهل حياتهم بالمدرسة الابتدائية أنه يفيد في تلافي ما قد يكون في تحصيل الأطفال من شذوذ بسبب ظروف خاصة كالتي مر ذكرها .

ولكن لنا أن نقول في هذه الأيام أكثر من هذا، وأن نقرر أن المقدرة، كما يعبر عنا بالنسبة العقلية، هي أصح قاعدة عامة لتقسيم

الأطفال في المدارس الابتدائية . ولقد أخذت بعض سلطات التعليم المحلية المستنيرة في تشجيع هذا الرأي وفي إتاحة الفرصة لنظار المدارس ومدرسيها ليتعلموا فن قياس الذكاء لهذا الغرض .

إن الأطفال ذوي المقدرة المتوسطة ينساقون بأنفسهم إلى المستوى الدراسي الملائم لهم مهما يكن النظام المتبع في تقسيم التلاميذ . فلو أخذنا في مدرسة ما جميع الأطفال ذوي المرتبة المتوسطة في الذكاء، ولنفرض أن نسبهم العقلية تتراوح ما بين ٩٥ و ١١٠، وبحثنا عن الفرق التي هم فيها فمن النادر أن نجد من بينهم من هو في فرقة تعلو كثيرا أو تهبط كثيرا عن الفرقة التي تليق لعمره . ثم إن طرقنا في التعليم، وظروف المدرسة العامة، تتمشى تمشيا حسنا مع حاجات مجموعة التلاميذ المتوسطة في الذكاء .

أما أغبياء الأطفال وأذكياؤهم فهم الذين يغمرون في الغالب في الحياة الدراسية . وأغلب ما يكون هذا مع الأذكياء في هذه الأيام، إذ قد وجه إلى أغبياء الأطفال ومتخلفيهم قدر كبير من العناية في السنين الأخيرة، فاكتسب المعلمون مهارة في الكشف عنهم، وأصبح من المسلم به أن طبيعتهم تقتضي تقسيما خاصا وعناية خاصة . أما الأذكياء فلم يبلغوا حقهم من العناية بل مازالوا معرضين لمؤثرات كثيرة تعمل على أن تنزل بهم إلى مستوى ذوي المقدرة العادية . ولم يعد الدكتور بلارد Ballard الحقيقية إذ قال " مما لا يكاد يحتمل الشك أن نظامنا المدرسي يساعد على كشف الأغبياء وإغفال النابغين فإنه من السهل على الولد الذكي أن يخفي ذكاءه

ومن الصعب على الغبي أن يداري غباوته " .

إن المدارس الكثيرة التي تنبهت لهذه المسألة – مسألة الفروق بين مقدرات التلاميذ – تحاول الآن أن تعالجها بإدخال العمل الفردي . وما من شك في أن العمل الفردي (على طريقة دالتون أو سواها) يساعد مساعدة كبيرة جدا على استفادة كل تلميذ بحسب مقدرته . إن مجال القول في هذا الموضوع واسع، وسأعود بعد قليل إلى مسألة العمل الفردي، ولكن ما من مدرسة تستطيع أن تمضي بغير تعليم جمعي، وأعمال يقوم بها الأطفال جماعات . وليس من المرغوب فيه أن تساس المدرسة على هذا النمط، فالتعليم الجمعي وضروب النشاط التي يشترك فيها التلاميذ لها مكانة خطيرة في تربية الأطفال في المدارس الابتدائية، إذ هي من العمل الفردي والتقدم الشخصي بمثابة السند الصحيح والأساس العام . ولكن متى أخذ الأطفال يعملون معا في مجموعات فلا مندوحة من إيجاد طريقة لاختبار هذه المجموعات .

وبعد فواضح أن أية قاعدة في تقسيم الأطفال إلى مجموعات لا تكفي أن تستعمل وحدها . وقد درج المعلمون عند تقسيم الأطفال إلى مجموعات أو فصول على استباحة الاستثناء سواء أكان هذا التقسيم على أساس أعمار الأطفال أم بحسب قدرتهم في الدروس . ولا مفر من أن يستمر الاستثناء وتغيير القاعدة في صالح هذا الطفل آنا وفي صالح ذاك آنا آخر . ولكنا إذ نظرنا إلى المسألة من وجوهها المختلفة اتضح لنا أن أجدي تقسيم أوَلي في سني المدرسة الابتدائية هو الذي يقوم على النسبة العقلية .

أما التفاصيل العملية لطريقة التقسيم هذه فلا زالت في حاجه إلى التقصي والشرح . وواضح أنها تختلف باختلاف حجم المدرسة وظروفها العامة . وليس أفضل من أن أورد هنا ما يقترحه بلارد Ballard حيث يقول " يجب أن توجد تيارات متميزة للنقل في المدرسة – ولتكن ثلاثة – وأما العامل الذي يتوقف عليه اختيار التيار المناسب للتلميذ فهو نسبة العقلية، أو نسبة ذكائه، وهذا العامل لا يدانيه عامل آخر في كثرة ما ينبئنا به عن الطفل، وليس كمثله عامل آخر في أهميته، وفي شدة اتصاله بحياة الطفل، وفي صدقه إذا اتخذ أساسا لاستنتاج قوى الطفل واستعداده، وفي خصوبة إيحائه بما ينبغي أن يتبع معه . ويجب أن يسود هذا العامل على كل اعتبار آخر في تقرير مكان التلميذ في المجتمع المدرسي، فهو وحده الذي يعين الحدود الفاصلة بين المستويات الفكرية للتلاميذ . وبدون ما نستمده منه من المعرفة نضطر إلى الاقتصار على طريق واحد يسلكه جميع التلاميذ في انتقالهم من فرقة إلى فرقة في المدرسة . ومتى كان الأمر كذلك تعذر علينا أن نحل مسألة الفروق الفردية، مسألة الولد الكبير السن مع غباوته والصغير السن مع ذكائه .

" ولا يتوهمن أحد أني، وأنا انتصر لفكرة تقسيم المدرسة إلى ثلاثة تيارات يسير كل تلميذ بها في تيار خاص منها على حسب استعداده، أقصد من ذلك مجرد انقسام كل فرقة إلى ثلاثة فصول . إن الفصول العادية كما هي الآن تلائم المتوسط ولا تلائم السريع أو البطئ . وفوق ذلك فالمدارس الكبرى وحدها هي التي يمكن أن يتوفر فيها من الأطفال ما يكفي التيارات الثلاثة . إن ما أقترحه بالنسبة للمدرسة العادية الحجم

هو أن يكون لكل فصل ثلاثة أقسام . السريع والوسط والبطئ، وأن يكون لكل قسم مناجه الخاص . وإذن يصبح السير الطبيعي لنقل التلميذ هو أن ينقل من قسم في فصل إلى القسم الذي يقابله من الفصل الذي يليه " .

ومهما يكن من شئ فهنا يتسع للتجربة مجال من أخصب المجالات وأمتعها . وليس من بين المحاولات الاصلاحية الكثيرة التي تخلع على مدارس اليوم حياة قشيبة وتنفخ فيها روحا جديدا ما يداني هذه التجربة في كبير ما تثيره من الاهتمام وعظيم ما تبشر به من إصلاح تربوي .

لم أحاول في هذه العجالة التي تناولت فيها بالبحث طبيعة المقاييس العقلية، وقيمتها العملية، إلا أن أثير الشرق والاهتمام في نفوس القراء وأبين لهم عظم فائدتها من حيث هي وسائل يستعان بها في العمل المدرسي . ويستحيل علي طبعا، في حدود هذا الكتيب، أن أتناول بالشرح فن إعطاء المقاييس وطريقة إجرائها . ولقد حاولت فيما سبق أن أدل على خطورة هذا الفن وعلى الحاجة الماسة للمرانة فيه، فإن المقاييس العقلية ليست بمنأى من أن تنفذ إليها الأخطاء . ويجب ألا تؤخذ قط كما لو كانت شريطا للقياس بطبقه من شاء تطبيقا آليا . إنها ليست ذات قيمة إلا في يد شخص له مرانة وخبرة، يقظ لاحتمالات الخطأ جميعها، عليم بطرق تحاشيها . ومع ذلك فمن المحتمل أن تتهيأ الفرص، لمن يمارسون مهنة التعليم، لاكتساب مثل هذه المرانة وتلك الخبرة في مستقبل ليس بالبعيد . وإنه لأمر ذو بال أن نشخص إلى هذا الأفق الجديد وهو ينجاب عن نفسه أمام أعيننا .

٥- العمل الفردي

سبق أن أشرت إلى التطورات الحديثة في العمل الفردي بالمدارس . وأود الآن أن أتحدث عن بعض الحقائق السيكلوجية التي تبرر هذا التطور . وسوف لا أتعرض للتفاصيل العملية للطرق المتبعة في الأعمال الفردية، لأن من يستعملون هذه الطرق في المدارس من المعلمين الآن يستطيعون معالجة هذه التفاصيل خيرا مني . ولكننا إذا ألممنا إلماما قصيرا ببعض الحقائق التي تقوم عليها هذه الطرق فقد يساعد هذا أولئك المعلمين الذين يقومون الآن بتجارب في طرائق العمل الفردي، أو الذين هم في حيرة أيقدمون على تجربتها أم يعرضون عنها ؟ ومن المهم أن تعرف أن الإقبال على العمل الفردي له أساس سيكولوجي صحيح، وليس مجرد " موده " تشيع اليوم لتهمل غدا .

إن الفرق الأساسي بين طفل وآخر يرجع، كما رأينا، إلى اختلاف مستوى المقدرة العقلية العامة لكل منهما . ولكنا حين نختبر الطفل بمقياس بينيه Binet لنستخرج نسبته العقلية نقع على فروق كثيرة أخرى، لا يمكن التعبير عنها بمجرد النسبة العقلية . وقد تحمل بعض هذه الفروق في طياتها مغزي عظيما بالنسبة لعمل الطفل في المدرسة مما ينير السبيل للمعلم .

ولنأخذ على سبيل المثال أولا طفلتين متقاربتين في السن والنسبة العقلية . إحداهما أنيسة وسنها ثماني سنوات وثمانية أشهر ونسبتها العقلية ١١٦ والأخرى بهيجة وسنها ثماني سنوات وأربعة شهور ونسبتها

العقلية ١١٨ ومع ذلك فهذا التساوي في النسبة يخفي وراءه اختلافا ممتعا حقا . بلغت أنيسة نسبتها وهي ١١٦ بنجاحها في مجموعة من الاختبارات تكاد تكون متعاقبة في المقياس، إذ جازت جميع اختبارات التاسعة، واثنين من اختبارات العاشرة، وثلاثة من اختبارات الحادية عشرة . وهذا ختام ما وصلت إليه . أما بهيجة فقد بلغت نسبتها، وهي ١١٨، بالنجاح في سلسله من الاختبارات متباعدة فيما بينها كثيرا . جازت اختبارات السادسة بأجمعها، ثم تناوبها الأخفاق والنجاح فيما بعد ذلك سنة سنة حتى نهاية الثانية عشرة . وفي هذه السنة كان نجاحها في اختبار واحد أخفقت في كل شئ بعده . وبعبارة أخرى أنها نجحت في اختبارات موزعة على مدى ست سنوات بعد السنة التي نجحت فيها نجاحا تاما، بينما نجاح أنيسة لم يتوزع إلا على سنتين .

فإذا أراد شخص أن ينفذ إلى عقلي هاتين الطفلتين فواضح أن حاجته إلى معرفة هذا الفرق في توزيع مقدرتيهما على السنين لا تقل عن حاجته إلى معرفة تساويهما في النسبة العقلية .

وهاك أمثلة أخرى : ماريه، وسنها سبع سنوات واحد عشر شهرا، ونسبتها العقلية ١٠٣، جازت اختبارات السابعة بأكملها ثم أصابت نجاحا موزعا في ثلاث سنوات بعدها . وجميلة نسبتها العقلية ١٠٤ ولكن نجاحها يتوزع على مدى خمس سنوات (تبدأ بالسنة التي اخففت فيها أول مرة) . وأعجب من هذا حالة سليم فعمره العقلي هو عمره الزمني بذاته ثماني سنوات وشهران، وبذا تكون نسبته العقلية مائة تماما .

ولكن الاختبارات التي نجح فيها موزعة على مدى سبع سنوات متتالية (بعد آخر سنة نجح في جميع اختباراتها بطبيعة الحال) . فمثل هذا التشتت الواسع جدا غريب في بابه . إذ أن توزيع النجاح في الاختبارات بين سنتين وأربع أمر عادي، وذلك لأن ما نسميه ذكاء يتجلى في صور كثيرة مختلفة . ومقياس بينيه يستخدم من العمليات العقلية أنواعا كثيرة شتى (يعرف هذا من الأمثلة التي اقتبستها سابقا) . أما تشتت النجاح على ست سنوات أو سبع فليس عاديا .

يدعونا هذا، بالطبع، إلى أن نتساءل : ما عسى أن يكون لهذا من دلالة ؟ والجواب أنه قد يدل على أحد سببين أو كليهما :

(أ) تأثير مقدرة عقلية خاصة سواء أكانت قوية أم ضعيفة، مثل ذاكرة الأعداد أو الذاكرة البصرية للأشكال، أو الموهبة اللغوية (ب) اضطراب وعدم ثبات من الناحية المزاجية . أما أي هذين السببين هو العامل في التوزع في هذه الحال أو تلك فهذا نعرفه من تصرف الطفل وسلوكه في موقف الاختبار من جهة، ومن فحص ودرس نوع الاختبارات التي نجح فيها أو أخفق من الجهة الأخرى .

ولنبدأ بالكلام عن الناحية المزاجية . فإذا رأينا طفلا مثلا ينجح في سنة لاحقة في اختبار شبيه بما أخفق فيه من اختبار سنة سابقة، مثل إعادة سلسلة أرقام بترتيب معكوس، أو إعادة سلسلة مقاطع، أو مثل فهم مسائل عملية سهلة، فإن إخفاقه في الأول لم يكن بسبب قصور عقلي حقيقي بل بسبب توقف نشأ من انفعال نفسي .

لذلك كان أهم ما يتجه إليه فن المختبر هو بت الطمأنينة في نفس الطفل في أثناء الاختبار . ولذلك لا نعدو الحقيقة إذا قررنا أنه إذا اختبر الطفل على يد عالم نفسي ذي مرانة وخبرة، وجاءت نتائجه في الاختبار مضطربة كما أسلفنا، فمن المحتمل أن يكون سلوكه في الحياة العادية أشد اضطرابا . وإنا لنجد في الواقع أن الأطفال الذين يتوزع اخفاقهم في الاختبارات توزعا شاذا، هم، على العموم، من ذوي الأمزجة المضطربة، ولاسيما إذا كان هذا الإخفاق في اختبارات يقل مستواها كثيرا عن مستوى أعمارهم الزمنية . هؤلاء الأطفال في الغالب عصبيون حساسون شديدو القابلية للتأثر بما يلابس بيئتهم من الظروف المثيرة للانفعال . فإن كانوا من ذوي المواهب العالية فقد تتجلى هذه المواهب على صورة باهرة إذا كانت الظروف مواتية لهم . ولكن لا يمكن الاطمئنان إلى أنهم بالغون دائما في العمل المدرسي وفي الامتحانات المستوى الذي تؤهلهم له كفايتهم . والظاهر أن هؤلاء هم في الغالب الأطفال الذين يتفوقون في يد معلم بالذات، ويتأخرون مع معلم آخر لا يعاملهم بمثل ما يعاملهم به الأول من روح العطف . وهذا الصنف من الأطفال هو الذي يتطلب من عالم النفس أعلى درجات المهارة في فنه للحصول على نسبة عقلية صحيحة تمثل مقدرة الطفل الحقيقية .

على أن الطفل الذي تتوزع مقدرته على مدى واسع من الاختبارات ليس وحده الذي يكشف عن حالاته النفسية بالكيفية التي يستجيب بها إلى ظروف الاختبار، بل يستوي في ذلك حقا جميع الأطفال . فإنا لنرى أعظم ضروب الاختلاف والتباين في طريقة تناول الاختبارات وفي سلوك

الطفل العام أثناء الإجابة عنها . فهذا طفل مندفع متحمس شغوف أن يحل كل مسألة متعطش إلى الثناء، ويتفق أحيانا أن يكون من التسرع بحيث يسئ إلى نفسه بعدم إصغائه إلى التعليمات أو بعدم تريثه في فهم مسألة قبل أن يأخذ في حلها . وهذا طفل بطئ متزن لا يجازف بألفاظه قط بل يزن كل لفظة منها في تؤدة قبل أن ينطق بها . ثم ذلك طفل يريك أن في استطاعته أن يقدر جهوده حق التقدير وأن يحكم حكما صادقا على قيمة النتائج التي يصل إليها، وآخر لا يستطيع أن يرى عيب نفسه ولا يدرك مقياسا موضوعيا للنجاح . وطفل يثابر على بذل الجهد إذا حاول أن يحل مسألة صعبة، وآخر ينفض يده عند أدنى شعور بالإخفاق . ثم طفل يأنس إليك وينبسط لك لا يخاف الموقف الجديد، وآخر يرتجف خوف الإخفاق وخشية الانتقاد .

ويعرف كل مدرس ما لهذا التباين في الأمزجة من أثر في الطريقة التي يستجيب بها الأطفال لمؤثرات الحياة الجمعية ولما يكلفهم به . والمعلم الناجح تتيسر له الوسائل التي بها يعالج هذه الاستجابات، على اختلافها . ويوجه الآن علماء النفس كثيرا من عنايتهم إلى دراسة المزاج والشخصية . ويجرون في ذلك أبحاثا ودراسات كثيرة ممتعة، ومع ذلك لم يتوفر بعد من النتائج العلمية ما له قيمة عملية مفصلة يمكن أن ينتفع بها المدرس في حجرة الدراسة . ولا تزال اختبارات المزاج في مرحلة الإعداد والتجويد . وقد لا يكون بعيدا ذلك اليوم الذي نستطيع فيه الاطمئنان إلى الإفادة منها عمليا . فعلى المدرس الحكيم إذا أن يعتمد على ملاحظاته الخاصة المباشرة لكي يعرف أمثل الطرق التي بها يعالج

كل طفل على حدة . والوصول إلى هذه المعرفة يحتاج إلى خبرة طويلة لا تكتسب إلا على مر الأيام والشهور . وقد يأتي ذلك اليوم الذي يتيسر فيه اختبار مزاج كل طفل على حدة عند التحاقه بالمدرسة الابتدائية، على أن يقوم بهذا الاختبار عالم نفسي أو مدرس أعد إعدادا خاصا لذلك . وبهذا نتجنب كثيرا من الأخطاء ومضيعة الوقت .

وكل ما يمكن أن يقال الآن هو أن اختلاف الأمزجة لا يقل في حقيقته وخطره عن الاختلافات العقلية . ولهذا وجب على المدرس أن يوليه عنايته . وهذا الاختلاف يستوجب الأخذ بطرق مرنة في معالجة الأطفال فردا فردا في المدرسة . فليس من الضروري أن يكون الحافز لطفل على بذل الجهد هو عين الحافز لطفل غيره . فبينما تكفي الأول كلمة مدح وإطراء إذ يحتاج الآخر للنقد والتعريض . وبينما يفتقر طفل إلى الإرشاد والتوجيه الإيجابي إذ يحتاج طفل آخر إلى أن تطلق له حرية الابتكار . ولهذا كانت الطرق الفردية في العمل خير ما يتبع لتوجيه كل طفل وجهته .

والآن لنعد إلى العامل الآخر الذي قد يكون السبب في تشتيت نجاح الطفل وإخفاقه في اختبارات مقياس بينيه Binet . ويقودنا هذا العامل إلى ميدان واسع هام، ألا وهو دراسة الاستعدادات ومواطن الضعف الخاصة . وقد يكون لاستعدادات الطفل الخاصة ومواطن الضعف عنده من الأثر البالغ في حياته المدرسية وما بعدها ما يعدل مستوى ذكائه العام . ومهما كان تفكير الطفل مستقيما فإن تقدمه في

الحساب قد يكون بطيئا إذا كانت ذاكرته العددية ضعيفة ضعفا ظاهرا مثلا، وبخاصة إذا لم يكتشف عجزه ولم توجه إليه عناية خاصة .

ولقد احتد الجدل بين علماء النفس فيما إذا كان ثمة شئ يسمى بالذكاء العام وفيما إذا كان لنا عدد كبير من الاستعدادات النوعية المنفصلة المستقلة التي تهيئنا لهذه الناحية أو تلك . ولقد أجريت تجارب كثيرة للفصل في هذا الخلاف، وكان كل من الجانبين يفسر نتائج هذه التجارب بما يؤيد مذهبه . ومع هذا فنستطيع الآن أن نقول إن الكفة الراجحة تميل إلى الناحية التي تقول بوجود ما يسمونه بالذكاء العام (ويفضل البرفسور سبيرمان أن يطلق على هذا الذكاء رمزا رياضيا : ع، وهو رمز لا يتقيد في تفسيره بنظرية خاصة) وبوجود طائفة كبيرة من الاستعدادات النوعية الخاصة أيضا (يطلق عليها سبيرمان : ص) ويؤثر كل من الذكاء العام والذكاء الخاص (ع، ص) فيما نبدي من مهارة خاصة وما نوفق لحله من مشاكل .

ومهما تبدو هذه النتيجة فنية ومعنوية مجردة حين نعرضها على هذا النحو فإن لها أثرا عمليا لا يستهان به وفائدة كبيرة عملية في الحياة وفي التربية . والاستعدادات النوعية لها دخل في نجاح الطفل في اختبارات بينيه بل ولها أثر بالغ في كل ناحية من نواحي عمله المدرسي . ومستوى إنتاجه سواء في الموسيقى أو الرياضة، في النجارة أو النحت، في كرة القدم أو الرقص، في إنشاء المقالات أو ترتيب الحقائق الجغرافية والتاريخية، هو أثر مركب لهذين العاملين المزدوجين ع، ص، أعني ذكاءه

العام وأحد الاستعدادات النوعية الخاصة . ويكون العامل السائد في بعض وجوه الإنتاج هو العامل العام، وفي بعضها الآخر العامل الخاص . والمواهب الخاصة النوعية، وإن تكن دون الذكاء العام في خطورتها، قد يكون لها أثر بالغ في الأعمال المدرسية .

ولا يتسع المجال هنا للكلام عن الطرق التجريبية والرياضية التي تتخذ لدرس الآثار المميزة لـ ع والـ ص . ومن أمتع الحقائق الهامة ما أظهرته التجربة الحديثة من أن استعداداتنا الخاصة النوعية أكثر تنوعا مما نظن . فقد درج علماء النفس على التوسع في الحديث عن الذاكرة مثلا، أجيدة هي أم رديئة، وما أمثل الطرق لتدريبها وهلم جرا . وهذا عين ما نفعله حتى الآن في المدرسة والحياة العادية . بل إنك لترى علماء النفس أنفسهم يفعلون ذلك حين يتحللون من استعمال الاصطلاحات والعبارات الفنية . ولكنا اكتشفنا أن الطفل أو الإنسان لا يصح أن تنعت ذاكرته بأنها جيدة أو رديئة، بل لا يصح القول إطلاقا بأن له " ذاكرة واحدة " . ذلك أن له أنواعا كثيرة من الذاكرات، قد يكون بعضها جيدا والبعض الآخر رديئا . فقد يكون الإنسان جد ضعيف في تذكر الكلمات والأعداد التي يدركها بطريق السمع، قويا في تذكرها إذا رآها مكتوبة . وقد يكون من العسير عليه أن يتذكر مجموعة من الأصوات لا ارتباط بينها كقائمة من الأعداد مثلا، ولكن يسير عليه أن يستعيد مادة مرتبطة كخلاصة فقرة قد فرغ من قراءتها . وقد يتذكر في سهولة وفي غير خطأ ما انتهى من حفظه الساعة ولكن لا تعيه ذاكرته ولا يستطيع تسميعه جيدا بعد فترة من الزمن . وقد تكون له ذاكرة ممتازة في أدق التفاصيل في

موضوع وقف نفسه عليه واستولى على مشاعره، ولكنه عاجز كل العجز عن تذكر ما لا صلة له بهذا الموضوع . وإن ناظر المدرسة الذي ينسى دائما أن يلقي خطاباته في صندوق البريد قد لا نقصر ذاكرته عن وعي أدق التفاصيل في السجل الشخصي لكل تلميذ عنده، والولد الذي لا يستطيع أن يتذكر مواقيت الحوادث التاريخية يعرف بالضبط أين يجد عش العصافير الذي عثر عليه في سنة ماضية . وبعد فإذا كانت الأمثلة السابقة توحي بأن للميل أثرا في قوة بعض أنواع الذاكرة فإن بعض هذه الذاكرات النوعية، على الأقل، يبدو استعدادا أو نقصا فطريا، ولبعض هذه الذاكرات الفطرية أثر ملموس في بداية حياة الطفل المدرسية .

وينطبق هذا القول على الخيال . فإنا نتحدث أحيانا عن تربية خيال الطفل كما لو كان التخيل ملكة مستقلة أو مجرد عملية عقلية بسيطة . ولكن الواقع أنه شديد التعقيد ذو وجوه كثيرة مختلفة . فنحن نستطيع بادئ الأمر أن نفرق بين التخيل الاستحضاري، كأن نرى بعيني العقل صورا أو أماكن أو أناسا أو أن نستمع في خيالنا إلى صوت أو موسيقى أو غير ذلك مما سمعناه من قبل، وبين التخيل الابتكاري للفنان والشاعر والمفكر (والغريب أنه لا يختلف في نهاية الأمر عن الذكاء العام إلا في القليل إن كان ثمة اختلاف) . وتفوق الشخص في أحد هذين التخليلين لا ينهض دليلا البتة على هبة عظيمة في الآخر . ولا يقف الأمر عند هذا الحد، بل إنك لترى فروقا نوعية في ميدان التخيل الاستحضاري نفسه . فشخص يمتاز بقدرته التامة على استعادة الصور البصرية في وضوح وجلاء، وآخر لا يستطيع من هذا شيئا ولكنه قادر على استرجاع الصور

السمعية المختلفة استراجاعا واضحا . وقد يبذ صاحب الصور البصرية من لاحظ له فيها في الرسم من الذاكرة، بينما ترى صاحب الصور السمعية أقدر من سواه على استبقاء الدروس الشفوية .

وإن اختلاف الأطفال في تخيلهم للكلمات لذو أثر في عملهم المدرسي . فالظاهر حقا أن يعض الأطفال مثلا يتعلمون الهجاء بسهولة إذا كتبوا الكلمات عدة مرات بينما غيرهم يردد الهجاء شفويا فحسب . وما دمنا لم نكشف بعد طريقة سريعة سهلة للبت في هذا الأمر . فلابد إذا، استنادا على هذه الحقائق، من اتخاذ طرق متنوعة في التعليم .

٦- التخلف في القراءة

لعله من المفيد الآن أن أتناول بعض المواد المدرسية لأبين ما للنقص النوعي الخاص من أثر في عمل الطفل . ولتكن القراءة عملنا الأول .

فنحن نصادف دائما وفي كل مدرسة تقريبا أطفالا متخلفين في القراءة، أعني أنهم دون مستوى التحصيل العادي لأعمارهم بمقدار سنة أو أكثر . فقد يكون هؤلاء الأطفال متخلفين في كل المواد أيضا . وهؤلاء في الغالب هم ضعاف العقول . ومع ذلك هنالك حالات يبدو فيها الطفل أشد تخلفا في القراءة عنه في المواد الأخرى . وهنا تتجه أنظارنا في الحال إلى وجود نقص خاص . فإذا ما فحصنا أمثال هؤلاء الأطفال فحصا دقيقا مستفيضا وقعنا في العادة على طائفة من الأسباب

تختلف قوة وضعفا من طفل لآخر . ومن النادر إرجاع المشكلة إلى سبب واحد . وأول ما يجب التحقق منه هو العوامل التي تحيط بظروف الطفل خارج المدرسة وتاريخ حياته فيها .

وهذه العوامل الخارجية المسببة لتخلف الطفل في القراءة هامة في ذاتها . فقد وجد في بعض الحالات أن الطفل قد اضطر إلى تغيير المدرسة أكثر من مرة في الوقت الذي ابتدأ يتعلم فيه القراءة، فاضطربت حياته المدرسية لعدم استمرار دراسته في مكان واحد . وفي حالات أخرى كان عدم المواظبة، وما يؤدي إليه من انقطاع حبل الدراسة، يفوق على الطفل الخطوات الأساسية في تعلمه . هذا إلى أن العيوب البدنية، كضعف البصر والسمع أو كبعض عيوب النطق، قد تكون سببا في عرقلة تقدم الطفل في مراحله الأولى من تعلم القراءة، وبذلك تترك فيه أثرا دائما حتى ولو عولجت هذه العيوب نفسها فيما بعد . ويرجع السبب في كثير من حالات التخلف في القراءة إلى انقطاع الصلة بين طريقتي التدريس في روضة الأطفال وفي المدرسة الابتدائية، واختلاف الطريقتين، ويكون هذا أبلغ أثرا في الأطفال غير الأذكياء . أما الموهوبون فيكونون قد قطعوا المراحل الأولى قبل وقوع هذا التغيير . وأما البطيئون الذين يتأثرون باختلاف طرق التدريس فقد يكونون في أدق مرحلة عند حدوث هذا الانتقال فيضلون الطريق . وقد يكون علاج هذا في توثيق التعاون بين المدرستين .

وقد يرجع السبب في حالات أخرى إلى مبالغة في اتباع طريقة

خاصة في التعليم . إذ مما لا شك فيه أن الأطفال يختلفون في درجة استفادتهم باختلاف الطرق المتبعة . فبينما ينجح البعض بطريقة " الكلمات الكاملة " أو طريقة الجملة، ينجح البعض الآخر بالطريقة الصوتية . وهناك عامل آخر له تأثير عظيم على أغبياء الأطفال، ذلك أنهم يبكرون في الدراسة قبل أن يكون لهم ميل إليها . أما الطفل النابه فيميل في أغلب الأحيان إلى تعلم القراءة بفطرته، وكثيرا ما ترجع هذه النزعة الدافعة القوية عنده إلى ظروفه المنزلية . أما أبناء البيوت المتواضعة، أو ضعاف العقول، فلا يميلون للقراءة . فإذا لم يجد أمثال هؤلاء ما يستعينون به على التغلب على الجزء الآلي منها فقد يتطور بهم الأمر إلى بغض للقراءة وخوف منها يعوق جهودهم فيما بعد . وإذا فأهم ما يجب اتباعه مع أغبياء الأطفال هو أن تثير اهتمامهم بالموضوع المقروء وتوضح لهم قيمته وفائدته وما قد يترتب عليه من لذة، قبل أن نزج بهم في الجزء الآلي منه .

ولا شك أن هذه العوامل الخارجية تزداد قوة إذا ما صادفت في الطفل نقصا نوعيا ذا صلة بالعمليات العقلية الخاصة بالقراءة .

أما العيوب الفطرية فهي أكثر من أن تندرج تحت نوع واحد لأن القراءة عملية شديدة التعقيد، إذ تقتضي من العقل عمليات عدة مختلفة : التقدير البصري والسمعي للكلمات كاملة ومجزأة، والتوفيق بين الحركات المعقدة للفم والشفتين واللسان، وإحكام الصلة بين هذه العناصر حتى يتألف منها نظام شديد التعقيد يتيسر معه إخراج الكلمات

كاملة ومجزأة، ثم ربط هذه الرموز الآلية بمعانيها لفهم ما نقرأ . وبعد فالعملية الأخيرة ترجع في أساسها إلى الذكاء العام . ويعترض الطفل الذكي فيها قليل من الصعوبة بينما نقف في سبيل الغبي عقبة كأداء . إلا أن آلية القراءة قد تضايق الأطفال حتى الأذكياء منهم بسبب ما يكون عندهم من الضعف أو النقص في بعض الاستعدادات النوعية . وتنحصر هذه العيوب النوعية الخاصة فيما يلي : ضعف الطفل في التمييز بين الصور البصرية فيميل إلى الخلط بين الحروف والكلمات التي تتشابه في شكلها، أو ضعفه في تمييز الأصوات فيصعب عليه أن يميز بين الكلمات المتشابهة في أصواتها أو أن يحلل الكلمة المسموعة إلى أجزائها . وقد لا يكون عيبه آتيا من قصور عن إدراك الكلمات من طريق السمع والبصر، بل عن عجز في استرجاع الصورة البصرية أو ما للحروف والكلمات من أصوات . وأحيانا لا يكون الإخفاق راجعا إلى عجز عن تذكر ما حفظ أو عرف من عهد قريب، بل إلى القصور عن تذكر ما حفظ أو عرف من عهد سابق، وأعني بهذا أن الطفل قد يستفيد من درس ما، ولكنه لا يستطيع أن يحتفظ بما تعلم أمدا طويلا، وهناك أخيرا عجز عام في اللغة يظهر في بعض الحالات لا يمكن إرجاعه إلى واحد من الأسباب السابقة، ولكنه يدل على عجز عن تحليل الكلمات والجمل وتركيبها، ولو أن القدرة على التفكير طبيعية، وكذلك الذكاء العام . وفي مثل هذه الحالات يتجه الظن إلى وجود عامل انفعالي قوي يعطل الوظيفة اللغوية .

أما خطورة هذه العوامل الانفعالية فقد أخذت تتضح ويظهر أثرها

قويا يوما بعد يوم في أبحاث من يقومون بدراسة الأطفال المتخلفين في القراءة . فقد ثبت أن غير قليل من حالات التخلف الهامة راجع في الأصل إلى فقدان الثقة ليس غير . وإنا لنرى أحيانا أن الأطفال الذين لا يستطيعون القراءة في المدرسة يستطيعونها على يد باحث رفيق ماهر، ولو لم يؤمنوا هم بما لهم من كفاية في القراءة . وثمة مثل عجيب آخر تمخض عنه التعليم العلاجي، ذلك أن عالم النفس كثيرا ما عالج الطفل وبلغ به في القراءة إلى المستوى الذي يتفق وسنه، فلما عاد الطفل إلى المدرسة ارتد عاجزا عن القراءة ثانية . ومعنى هذا أن القدرة على القراءة (كغيرها من القدرات) ليست مجرد وظيفة آلية تكون للطفل أولا تكون، أو أنه يستطيع ممارستها بصرف النظر عما يحيط به من ظروف . ومهما يكن من شئ فمقدرة الناشئ على القراءة (أو إخفاقه فيها) ترتبط دائما بالزمان والمكان والأشخاص الذين يستمعون إليه والملابسات التي تحيط به . وإذا فأولى بالمسألة أن يكون سرها فيما يقوم في نفس الطفل من انفعالات ووجدانات، لا أن يكون مرجعها إلى نقص آلي خاص . وطبيعي أن كل هذا يؤكد ضرورة أخذ الأطفال البطيئين في تعلم القراءة باللين والرفق، وأن نتذرع بالصبر، ونتوخى الوضوح، حتى نخلق الثقة في نفوسهم .

٧- التخلف في الحساب

يتضح مما تقدم، عن ضروب العجز النوعي في القراءة، أهمية البحث عن السبب الحقيقي في التخلف كيما يقدم العلاج الذي يليق به . ولنبحث

الآن مشكلة التخلف في الحساب بنفس الطريقة .

وهنا أيضا تبدو المشكلة غاية في التعقيد، لأن العمليات الحسابية المختلفة تتطلب عمليات عقلية متنوعة، بعضها من نوع سام وبعضها عادي . ويتأثر عمل الطفل في هذه الناحية أيضا بما يحيط بحياته المنزلية والمدرسية من ظروف، وبما ينشأ عن خواص عقله ومزاجه من عوامل داخلية .

وتبدأ بالعوامل الخارجية فنقول : إن الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة أو متواضعة كثيرا ما يظهرون قصورا في الحساب (والعلاقات المكانية)، وذلك يعزي إلى حرمانهم من اللعب بقوالب البناء وألعاب المهارة والعد . وكل ما يبرز فيه الحجم والكم والصورة من أنواع الأعمال اليدوية، مما يستمتع به عادة أبناء البيوت الغنية في سن مبكرة بحكم ظروفهم .

من ذلك نرى أنه لم يكن لأبناء البيوت المتواضعة من الظروف المنزلية ما يوقظ فيهم الميل إلى الأعداد، فلم يكن لهم نصيب من تلك التجارب العملية التي يقوم عليها إدراك ما بين الأعداد من علاقات . وواضح أن من أول ما يجب أن تقوم به مدارس الحضانة ورياض الأطفال والمدارس الأولية هو أن نعوض هذا النقص بتشجيع اللعب الحر بمختلف المواد العددية والهندسية، إذ أن التعليم النظري لا يغني عن ذلك شيئا .

وفوق ذلك فالأطفال الذين ينتسبون إلى بيوت رقيقة الحال، حيث يضطرب نظام الأكل والنوم أو يكونان دون الحاجة، وحيث تقوم البنت

على رعاية الصغير ويبعث الغلام لقضاء الحاجات خارج البيت، هؤلاء الأطفال لا يبدو عليهم أثر الإجهاد وسوء التغذية في أي مادة بقدر ما يبدو عليهم في الحساب لأن التقدم فيه يحتاج إلى انتباه شديد في الدروس وإلى المداومة على حل التمرينات الحسابية . وهذان لا يتوفران للطفل المضني أو السيئ التغذية . فمثل هذا الطفل لا يستطيع أن يطيل النظر في مسألة طويلة إذ لو شط فكره أو استغلق عليه الأمر في وسط الطريق لضاع تاما . وإذا شرد ذهنه لحظة وانقطع به التفكير عندما يقوم المدرس بشرح خطوة دقيقة اضطربت أفكاره وتقطعت ما بينها من صلات .

أما عن حياة المدرسة نفسها، فقد ثبت أن تغيير المدرسة، وتكرار الغياب أو طول مدته، يجعل التقدم في الحساب بطيئا غير أكيد، لأنه كثيرا ما يفوت على الطفل الخطوات الأساسية في التعليم . وهذا معناه أن مرانه يصبح دائما غير كاف ولا منتظم . وشبه بهذا التعجل في نقل الطفل من فرقة إلى أخرى، استنادا إلى تفوقه في اللغات . وهذا ما يؤدي به إلى طفرة في الحساب تفوت عليه بعض النقط الأساسية، ولا تجعله أهلا لما يستقبل من دراسة في هذا العلم ما لم توجه إليه عناية خاصة . ولقد ثبت مما أجرى من أبحاث في تخلف الأطفال في الحساب أن ضعفهم يبدو ظاهرا في عملية واحدة فقط، يغلب أن تكون الطرح أو القسمة . وفي مثل هذه الحالات تكون أخطاؤهم متواترة ومن نوع واحد . ويرجع السبب في ذلك عادة إلى فقد إحدى الخطوات في مرحلة دقيقة . أما إذا كان السبب راجعا إلى مؤثرات أخرى جنحت الأخطاء إلى الفوضى والتنوع .

ومما يؤثر أيضا على كفاية الطفل في الحساب مقدرة المدرسة على

ربط هذه المادة بغيرها من أنواع النشاط العملي، كالأشغال اليدوية والهندسة والجغرافيا والحياة المنزلية وشراء السلع . ذلك أن ميول الأطفال في سني كل من المدرسة الأولية والابتدائية لا تزال تجنح بهم إلى الناحية العملية، ولا تستجيب عقولهم إلى المسائل النظرية التي تعطي في حجرة الدراسة عادة، أما ما يصلون إليه عن طريق الحياة العملية فواقعي ودافع للتفكير الحسابي . فإذا وفق الأطفال إلى استخدام ما يتعلمون كان تحصيلهم أسرع خطى وأوطد دعامة .

والإغراق في الأعمال التحريرية كثيرا ما يقيد الطفل المتخلف بطرق بطيئة نابية من شأنها أن تمعن به في التخلف . ومع هذا فألعاب العد تفيد صغار الأطفال والبطيئين منهم، لا لأن عقولهم تطمئن إليها فحسب، بل لأنها تهيئ لهم مرانة واسعة في سرعة الجمع والطرح والضرب والقسمة شفويا .

ولنعرض الآن لمواطن الضعف عند الطفل ذاته فنقول : إن ضعف الذاكرة السمعية في الحساب يعوق تقدم الأطفال في إجراء العمليات الحسابية الآلية حتى ولو كانوا أذكياء . وهنالك من حالات التخلف ما يرجع سببه إلى هذا الضعف، بل إن حالة معتدلة من هذا النقص لتعوق الطفل في دراسته للحساب طول حياته . وهنالك من الأطفال من يصعب عليه استعمال رموز كالأرقام مثلا في تفكيره . ولما كان استعمال الرموز عاملا مشتركا في جميع العمليات الحسابية كان من العسير على الطفل أن يدرس العلاقات الحسابية المعقدة ما لم يتيسر له حل المسائل البسيطة في سرعة وسهولة .

وقد نقع أحيانا على طفل لا يستطيع إدراك العلاقات العددية في ذاتها كما نقع على أطفال يمتازون بمقدرة خاصة في هذه الناحية ويشغفون بها من صغرهم .

هذه، على ما يظهر، أهم نواحي الضعف العقلي الطبيعي في الحساب . فإذا بدت إحداها في طفل كان من العسير عليه أن يلاحق أقرانه في سرعة وسهول أثناء مراحل التعليم الأولية وإذا استبهمت خطوة حسابية على طفل فقد استبهمت عليه ما بعدها من خطوات، لأن عجزه عن الفهم يؤثر في جميع أعماله الحسابية التالية . ومثل هذا الطفل لا تجدي معه الدروس الإضافية إلا إذا وجهت إلى نواحي ضعفه الخاص .

وبعد فإن الأسباب الانفعالية ليست أقل شأنا من ضروب الضعف العقلية الفطرية في تخلف الأطفال في الحساب، وربما كان هذا أبين في الحساب منه في سواه . والواقع أن بعض رجال البحث الحديثين يشكون فيما للنقائص العقلية من قيمة ويميلون إلى القول بأن التخلف في الحساب (بصرف النظر عن الحالات التي تأتي من نقص في الذكاء العام) يرجع في الواقع إلى جمود في الفهم سببه الخوف أو عدم الثقة بالنفس، أو كلاهما معا، أو عيب في التدريس في مراحل التعليم الأولية.

ويصعب على الطفل العصبي إدامة الانتباه لما يلقيه المدرس، إذ سرعان ما يتشتت انتباهه أثناء مسألة بعينها فيخطئ في بقية عمله حتى ولو كانت بدايته صحيحة . فقد ينسي أن عليه الآن أن يطرح فيأخذ في الجمع أو في الضرب . فإذا اتهم بالاهمال وعدم الانتباه ولقي من جراء ذلك عنتا

صارت المادة أمام عينيه محاطة بجومن الخزي والشقاء . وكثير من الأطفال يمقتون الحساب مقتا شديدا فتخطئهم النصفة فيه . وتكون الأخطاء في مثل هذه الحالات فجائية لا ضابط لها، ولكنها كثيرة الوقوع . والعادة أن مثل هؤلاء الأطفال يجدون التدريب الآلي، مع ما يبدو من شدة حاجتهم إليه، ثقيلا مملا لا يحتمل . وبعد فواضح أن العلاج هنا هو في إذكاء ميول الطفل الحيوية ليستطيع الإفادة في أوجه النشاط العملية . فإذا ما أوتي حظا من الدقة والسرعة فيما تقتضيه أوجه النشاط هذه من عمليات حسابية بسيطة فسرعان ما يعتاد الصبر على ما تتطلبه العمليات الصعبة من مشقة . من هذا أن نذكي فيه روح الثقة بنفسه، بأن ندعه يسير على قدر طاقته فيتقن العمليات الأولية قبل أن يصطدم بالعمليات الصعبة . ومن الخير لمثل هذا الطفل أن يستعين على تعلم الحساب باستخدامه أنواعا من اللعب والأدوات ذات الأشكال المختلفة الجذابة، والتي بها يمكنه التعلم من غير مدرس . فإذا ما اضطر طفل ضعيف البنية أو عصبي المزاج أن يقيس نفسه بطفل آخر في عمله الدراس تولاه من الجزع ما يقعد به عن إداء عمله على الوجه المرضي . إما إذا خلى بينه وبين موضوع دراسته وأذكى فيه الميل له سار فيه كما ينبغي .

ومن أهم ما يتبع للتغلب على الصعوبات الخاصة في الحساب، والتقدم غير المنتظم فيه، أن نؤلف بين الأطفال في شعب تجمع بين الضعفاء من نوع واحد، وأن نراعي الحالة الخاصة لكل واحد منهم فيما نعطيه من مواد وما نلقيه عليه من دروس .

لقد تحدثت في أطناب عما للميل من قيمة في هذا الباب ولكن هذا

العامل قد يتعدى ذلك إلى تفسير كثير مما يتجلى داخل المدرسة، وفي الحياة العامة خارجها، من مواهبنا ومواطن النقص فينا . وإليك على سبيل المثال واحد من تلك الفروق القليلة المؤكدة التي تميز ما بين الجنسين من قدرة على فهم الآلات الميكانيكية . فمما لا شك فيه أن جمهرة البنين تبزأ أغلبية البنات في فهم الآلات، وإدراك ما بين أجزائها من علاقات . ومع ذلك فقد ارتأى كثير من علماء النفس أن هذا ليس فرقا فطريا في المقدرة، ولكنه يرجع في الأصل إلى اختلاف وجهات ميولهم . وهذا الاختلاف متأثر إلى حد ما بالإيحاء وأثر البيئة، ولو أنه يبدو فطريا تلقائيا إلى حد ما . فللذكور غرام بتفكيك الآلات إلى أجزائها ليقفوا على كيفية دورانها . أما البنات فيحول دون قيام هذه الرغبة في نفوسهن حاجة مبكرة إلى تدليل الشئ وإعزازه والإعجاب به جملة، وبخاصة إذا كان هذا الشئ كائنا حيا . فهن يتحاشين تفكيك الأشياء إلى أجزائها، ويعتبرن ذلك ضربا من ضروب القسوة . وتحديد الميول والنزعات على هذا النحو في سن مبكرة يعين الناحية التي تتجه إليها تجارب الأطفال والتي تحدد ميدان معرفتهم ومهارتهم . وعلى هذا الأساس تنمو ميولهم الخاصة واستعداداتهم في حياتهم المقبلة .

ومن الراجح أن تكون هبة اللغة نتيجة لاتجاه الميل في سن مبكرة، فطفل يغرم من صغره بالكلمات وتخريجها، ثم تستهويه فيما بعد أساليب التعبير الدقيقة التي لا يدركها غيره، وآخر يجد لذة لا تعد لها لذة فيما يستطيع أن يفعل بيديه وما يكتشفه من حقائق في عالم الأشياء . وقد نجد بين صغار الأطفال أنفسهم من هم أميل إلى عالم الطبيعة منهم إلى عالم

الناس، وآخرين يكلفون كلفا لأحد له فيما بين بني الإنسان من علاقات . وعندما يصل هؤلاء الأطفال إلى مرحلة المدرسة الابتدائية تكون اتجاهات ميولهم الخاصة قد أخذت تقودهم إلى مناح خاصة من الاستعداد والمعرفة، فتسوق هذا إلى التبريز في الأشغال اليدوية، وذاك إلى التفوق في الرياضة، وثالثا في التمثيل والآداب، ورابعا في الغناء والحركات التوقيعية، وخامسا في الرسم والتصوير .

وإنا لنلمس في هذه الفروق التي ذكرنا أعقد مسائل الحياة العقلية وأعني بها العلاقة بين الفهم والغاية وبين ما يحصله الفرد من معرفة وما يدفعه إليها من رغبة ووجدان .

وبعد، فسواء استطاع علماء النفس الكشف عما بين الاستعدادات النوعية والميول من فروق أم لم يستطيعوا فواجبنا، نحن المعلمين، أن نراعيها وأن نكيف طرقنا وفقا لها إذا أردنا أن يفيد أطفالنا من حياتهم المدرسية إفادة تامة .

الفصل الثالث

الترقي الاجتماعي

١- الحركة والنمو

عنيت في دراستي لأطفال المدارس بالفوارق بين طفل وآخر من سن واحدة . وأود الآن أن أعرض لمميزاتهم المشتركة، ولضروب السلوك العامة التي يمكن أن نشاهدها بين الأطفال في مختلف سنوات المدرسة الابتدائية . فلو أننا تجاوزنا عما لبعض الأطفال من سلوك خاص لبقيت لدينا ضروب مميزة عامة من التفكير والشعور والعمل في هذه السنوات . ويجب أن تؤسس المدارس بطبيعة الحال على النمط الذي تقتضيه المميزات والخصائص العامة لتلاميذها .

هذه المميزات العامة لفترة الدراسة بالمدرسة الابتدائية لا تجتمع بتمامها لطفل واحد، لأن الطفل " المتوسط " أو " الطرازي " الذي تتوافر فيه أغلب مميزات الأطفال – لا وجود له . وإذا كنا نستعمل هذين النعتين فما ذلك إلا لنستعين بهما على تحديد القدر المشترك من الخصائص بين من نلاحظ من الأطفال . وقد كلف بعض من كتب في علم النفس بالحديث عن الطفل في صيغة المفرد، كأنما هو طراز حقيقي ثابت يمكن استخلاصه على نحوما من بين من نعهد من الأطفال . وهذا يؤدي إلى وضع قواعد جامدة، وإلى الأخذ بآراء ثابتة في نمو الطفل

وتطوره، من شأنها جميعا أن تجعل المدرس مقيدا محدود التصرف، إذا ما أخذ يعالج سلوك الأطفال في حجرة الدراسة . ولهذه الأسباب أحاول دائما أن أتكلم في صيغة الجمع، فأتحدث عن الأطفال لا عن الطفل، لأذكر نفسي دائما بما لا نهاية له من مختلف الأساليب التي يخرج بها هذا الطفل أو ذاك عن المألوف من السلوك العام .

ومهما يكن من شئ، فإني أستطيع الآن وقد عالجت في إسهاب حقيقة الفروق بين الأفراد أن أمضي في تصوير النمو في هذه السنوات تصويرا عاما دون أن أضلل القراء .

فأول مميز عام لأطفال المدرسة الابتدائية هو حاجتهم إلى الحركة . فإذا ما ترك أطفال هذه السن وأنفسهم، وأتيحت لهم الفرصة، قل أن يعتريهم نصب من نشاطهم البدني، فتراهم يجرون ويثبون، ويتسلقون ويقفزون، ويلعبون الكرة، ويصنعون الأشياء ويخبرونها بأيديهم، ويصيحون ويغنون .

سكنت مرة بجوار رحبة من أجمل رحاب لندن، فكنت أسمع أصوات الأطفال في ساعات الفراغ من المدرسة وأيام العطلات، وقد دلفوا من كل فج إلى الحشيش الأخضر . وكنت حريصة على أن أراهم وهم يتمايلون ويثبون ويلعبون " الكركت " وكرة القدم، ويطارد بعضهم بعضا، ويقيمون من الخرق والعصى خياما، ويتجادلون ويعاكس بعضهم بعضا . وكنت لا أنفك أستمع إليهم مهللين، وقد أخذوا ينصرفون إلى منازلهم عشاء كارهين .

أنظر كيف يندفعون إلى فناء المدرسة يجرون ويلفون فيه حالما يطلقون من أنواع القيود التي نحملهم بها على الهدوء في حجرة الدرس ! إن نزعاتهم الطبيعية تدفعهم إلى دوام اللغط والعبث بأيديهم وأرجلهم . تلك هي طريقتهم التلقائية في الحياة، وذلك هو سبيلهم الطبيعي إلى النمو .

وإذا استقصينا البحث في نموهم بالطرق التجريبية التي يسلكها علماء النفس وقعنا على بعض الأسباب التي من أجلها يشعر الأطفال في سني المدرسة الابتدائية – ولبسوا في ذلك بأقل من أطفال الروضة – بنزوع ملح دائم نحو الحركة، فإن حواسهم في نموها، وعضلاتهم في ضبطها واتساقها، لم تصل إلى درجة الكمال بعد . مثال ذلك حدة البصر لا تفتأ في تقدم من السابعة إلى الحادية عشرة . والحس العضلي (وهو وعي الإنسان لحركته من طرق أعضاء الحس الدقيقة في العضلات والمفاصل والروابط)، مع ماله من أهمية بالغة من حيث المهارة البدوية، لا يبلغ تمام الارهاف إلا في الثانية عشرة أو الثالثة عشرة . وتزداد سرعة الحركة المتسقة كالنقر والكتابة زيادة سريعة فيما بين السابعة والعاشرة . ومن ثم يأخذ التحسن في التناقص شيئا فشيئا . وكذلك تتقدم الدقة في الحركة تقدما محسوسا بين الخامسة والتاسعة ثم يعتريها نقص في تقدمها حتى سن البلوغ . وهكذا نرى أن أطفال المدرسة الابتدائية لا يقلون عن أطفال الرياض حاجة إلى فرص يرهفون فيها حواسهم ويمرنون على ضروب المهارة البدنية . وإذا كان تلاميذ المدارس الابتدائية يحسنون ما لا يحسنه تلاميذ رياض الأطفال من الأعمال الكثيرة المختلفة، فإنهم لا يقلون عنهم في حاجتهم إلى الحركة

والنشاط البدني، ذلك لأن عضلاتهم أحوج ما تكون إلى التدريب، وحواسهم أشوق ما تكون إلى الاستخدام، وتجاربهم وحدها هي الطريق إلى تربيتهم . وليس النشاط البدني بالنسبة للأطفال مجرد القيام بتمرينات رياضية تكفي للاحتفاظ بصحة البدن، ولا هو مجرد التماس اللذة الشخصية كما هو الحال عند الكبار، لا بل هو هذه كلها وهو فوق ذلك ضرورة تقتضيها تربيتهم فلا يستكملون بدونه المهارة والقوة والحساسية، بل لا يستطيعون بدونه الاستمتاع برياضة الفكر والعقل رياضة مطلقة كما سأبين ذلك فيما بعد .

أول واجبات المربي إذا هو أن يهيئ من الظروف ما يتسع لأقصى ما يمكن من الحركات البدنية الحرة وأوفرها . فإذا طلبنا إلى الأطفال عدم الحركة كان لزاما أن يكون ذلك قائما على أسباب وجيهة، إذ ما يجب أن يلتمس له المبرر إنما هو السكون لا الحركة . ثم يجب أن نهدف من وراء هذا الطلب إلى شئ له وجود حقيقي، إلى غرض تعليمي محدود . فإن الجلوس في سكون لا يكون فضيلة إلا إذا كان وسيلة لغاية ننشدها من ورائه . وغاية التربية في هذه السنوات أن نهيئ للأطفال أسباب النمو والترقي . ولا سبيل إلى ذلك إلا بالنشاط أيا كان نوعه .

وهناك أمر له أهمية عملية عظمى ذلك أن اتساق حركات كبار المفاصل والعضلات، كالخصر والركبة والكتف، لا يصل إلى كماله إلا حول السابعة . وحتى يتم هذا للطفل لا يكون الوقت قد تهيأ بعد لاتساق حركات صغار المفاصل والعضلات والحركات الدقيقة للأصابع

والرسغين والعينين، وحتى لضبط الفم والحنجرة في الحديث والغناء . ومما لا شك فيه أن لهذا الأمر خطرا عظيما في الرياض ومدارس الحضانة . ومع ذلك فطرقنا الحديثة لم تنزله بعد منزل الاعتبار الكافي في هذه المدارس والرياض . فنحن لازلنا نبكر في تعليم الدقة في الكتابة والرسم وشغل الإبرة . ولا زلنا نبالغ في التماس أمور تستلزم دقة واتساقا في حركة اليد والعين، بدلا من أن نتيح الفرصة لحركات حرة حية هي أساس المهارة فيما بعد . ولكنا نرى، لحسن الحظ، أن الاتجاه العام في تغير الطرق في الرياض ينساق الآن في الطريق القويم .

ولهذه الأمور خطرها في المدرسة الأولية والابتدائية أيضا، فقد يكون من حقنا هنا أن نتطلب من الأطفال قدرا من الدقة والإحكام لا نلتمسه في رياض الأطفال، ولكن الواجب ألا نفجأهم به وأن نتوسل إليه بالتدريج كما يجب ألا تغالي فيه . وفي رأيي أن النشاط الحر الوافر أجدى على هؤلاء الأطفال في نموهم من رياضتهم على الدقة فيما يفعلون .

ونحن عندما نحاول أن نحمل الطفل على أن يقرأ حروفا صغيرة جدا (ويجب ألا يقل ارتفاع الحروف عن خمسة مليمترات فيما بين الثامنة والحادية عشرة) أو أن يرسم بقلم دقيق، أو أن تخيط الطفلة بابرة وخيط دقيقين، وأن يعمل الاطفال كل هذا في دقة لا تتهيأ إلا لمن يكبرونهم، فإنما نعمل على إتلاف أبصارهم، وإنهاك أعصابهم، واضطراب عقولهم . وإنا لنستطيع أن نحمل الطفل في الكثير على أن يفعل هذه الأشياء على نحو مرض مدفوعا بعامل من الخوف أو الطمع حينا والرغبة في إرضائنا

حينا آخر، ولكن الغرم لا يقع إلا عليه . وما ازدياد عيوب العين بعد السابعة، كما يدل على ذلك الاحصاء، إلا بعض الغرم . أما إنهاك الأعصاب وفقدان النشاط العقلي فهما أقل وضوحا، ومع ذلك فليسا أقل أثرا وقوة .

وإذا فيجب أن يكون موقفنا تجاه نشاط الأطفال في المدرسة بحيث نفيد منه لا أن نعطله .

وها نحن أولاء نهيئ للأطفال قدرا معقولا من الفرص للنشاط البدني المباشر، في الألعاب السويدية، وألعاب الفرق، والحركات التوقيعية، كما يتهيأ لهم هذا في لعبهم الحر أثناء الفسح . ومع هذا فإنا نشك فيما إذا كنا قد بلغنا في ذلك حد الكفاية . فمن المحتمل أن تتحسن صحة الأطفال (ومعلميهم أيضا !) تحسنا عظيما، وتغمرهم السعادة، لو زيد الوقت الموقوف الآن على الرياضة البدنية في الهواء الطلق . ولعل أكثر الأمراض شيوعا بين الأطفال فيما بين السابعة والحادية عشرة هي تلك التي تنجم عن نقص الهواء والشمس والرياضة .

وليست المسألة مجرد إدماج فترات من النشاط البدني بين فترات العمل العقلي البحت . فالعمل العقلي في ذاته يؤتي أحسن الثمرات إذا كان يتطلب نشاطا في اليد والبدن . وذكاء الطفل في هذه السنوات عملي في جوهره، فهو يفكر بيديه بقدر ما يفكر بلسانه، بل إن تفكيره متكلما خير من تفكيره وهو صامت .

إن علينا أن نفكر في تربية الطفل بأكملها على أساس من نشاطه، فنزوعه إلى الحركة إن هو إلا بعض نزوعه إلى التعبير والفهم . وولعه بالتوقيع والموسيقى والرقص، وبالتمثيل وصنع الأشياء، وليس أقل من ذلك الولع شغفه بالجري والقفز واللعب، يكشف لنا عن نزعته الملحة نحو الحركة وما لهذه النزعة من قيمة تهذيبية . وعلينا إذا أن نكفيه هذه الحاجة بأن نهيئ له من المناسبات، في أنواع الفنون والأشغال اليدوية، والألعاب، والحركات السويدية، ما يفي بتدريبه ومرانه .

وحتى هذه المناسبات لا تستنفد كل ما يتهيأ لنا من فرص للإفادة من ميل الطفل إلى النشاط . فالواجب علينا هو أن نراعي في تصميم المدرسة، وحجرات الدراسة، وبنائها وأدواتها، تمكين الطفل من الإنتاج والخلق بطريق اللعب والحركة . فالأثاث والأدوات قد تعين الطفل أو تعوقه شأنها في ذلك شأن طرق التربية . وإذا فلا محل للأدراج الثقيلة المثبتة، ولا للدواليب ذات الأدراج المرتفعة التي لا تصل إليها أيدي الأطفال في المدارس الابتدائية بله الرياض، بل الأولى أن تكون المكاتب والكراسي خفيفة، وأدوات كل طفل مرتبة على صورة تجعلها في متناول يده، وتجعل كل طفل في الفصل مسئولا بشخصه عن تنظيمها . وإن النظام والترتيب اللذين يقومان في حجرة الدراسة على مشاركة الأطفال الفعلية في العمل واللعب لمن شأنهما أن يبعثا في نفوس هؤلاء الأطفال روح النظام ويكسباهم إتزان الحركة .

والآن أريد أن أتناول الترقي الاجتماعي عند صغار الأطفال لأدرس

تلك الحقائق التي يستند إليها القائلون بأن نظام الفصول يجب أن يقوم على الحركة أكثر مما يقوم على السكون .

٢- الحياة الاجتماعية في رياض الأطفال

إن أحد الفروق البينة بين الأطفال الذين دون السابعة، والأطفال الذين في سن الحادية عشرة وما بعدها، ليتمثل في سلوكهم الاجتماعي . فطفل الروضة مثلا شديد التعلق بأبيه ومدرسه، وهو يكشف لنا عن معظم مشاعره ووجداناته في وضوح وجلاء . أما أخوه الذي يوشك أن يتم دراسته الابتدائية فهو أكثر استقلالا عن الكبار، وأشد تحفظا في إظهار انفعالاته .

وليس هذا الاختلاف بين خصائص الطفلين مما يستحق النظر فيه لذاته فحسب، ولكنه عظيم الأثر فيما نأخذ به الأطفال من طرق التربية في الأعمار المختلفة . فابن الحادية عشرة عرضة لمختلف المثيرات والدوافع، وهو يجري في سلوكه على أساليب يختلف بها عن ابن السابعة . ومسألة النظام والحياة الاجتماعية في المدرسة الابتدائية لا يمكن أن تعالج في سهولة ويسر باعتبارها مسألة واحدة . ذلك لأن أعوام الدراسة الابتدائية لا تكون مرحلة واحدة تتسم بطابع اجتماعي واحد . ففي بداية هذه المرحلة (بين السابعة والثامنة) تحدث تغيرات دقيقة . وتلي هذه البداية فترة يطرد خلالها النمو ولو أنه بطئ نسبيا . وتستمر إلى حوالي الثانية عشرة، وعندئذ يبدأ دور المراهقة . ومميزات الفترة التي بين التاسعة والثانية عشرة محددة تمام التحديد، ومن الممكن أن

تكون صورة صادقة لطراز الطفل في المدرسة الابتدائية . ومن الضروري ألا ننسى أن أطفال الفصول الأولى في المدرسة الابتدائية لا يزالون عرضة لتغيرات نفسية سريعة هي استمرار لما كانوا عليه في الرياض .

ولو ألقينا نظرة على سلوك الأطفال في الرياض لأمكننا أن نتبين في وضوح مظاهر التطور الاجتماعي في أعوام المدرسة الابتدائية، وأن نتتبع ما يطرأ على سلوك هؤلاء الاطفال من تغير في المراحل التالية . ومن الحكمة أن نلاحظ سلوك الأطفال، لا في مواطن هيأناها لهم بأنفسنا في حجرة الدراسة والبيت فحسب، ولكن نلاحظهم وهم يلعبون عفوا، بعضهم مع بعض، دون أن يكون للكبار شأن فيما هم بسبيله، إذ هنا يكشف الأطفال عن دخائل عقولهم في حرية وسذاجة ملقين ضوءا جديدا على سلوكهم في البيت والمدرسة . ومما تجدر ملاحظته أن ترقي الأطفال الاجتماعي ونموهم العقلي يرتبط كل منهما بالآخر تمام الارتباط في كل سن من حياتهم . وليس من السهل القول بأن كل واحد منهما يتوقف على الآخر، غير أنه في حالات خاصة قد نجد الباحث الذي يقول بأن نمو الأطفال العقلي يعين نوع سلوكهم الاجتماعي في أية سن من حياتهم . ذلك لأننا نستطيع أن نقول مثلا – دون أن نعدو الحق – إن العامل في سلوك الطفل في السنوات المبكرة هو الرغبة والرهبة وليس المثل الأخلاقية، لأن عقل الطفل في هذه السن قاصر عن إدراك معنى الخير والشر المجردين . فكلمة " شقي " التي نقولها في زجر الطفل لا يفهم منها إلا أن عمله مغضب للكبار . أما أن يتأثر في سلوكه بالمثل العليا فذلك لا يكون إلا في سن الشباب عندما يصبح قادرا على إدراك المعاني

المجردة . وأما الطفل الأبله الذي يقصر نموه العقلي عن الوصول إلى مستوى الفكر المجرد فيظل في سلوكه مدفوعا بعوامل اللذة والألم .

وبينما نرى أنفسنا بعيدين عن أن نقرر أن النمو العقلي علة للترقي الاجتماعي إذ نجد بياچيه، وهو من أقدر الذين برعوا في دراسة الأطفال، يخالفنا على خط مستقيم . فهو يرى أن الحياة الاجتماعية هي العامل الأكبر في النمو الفكري . فعنده أن الطفل يبدأ حوالي السابعة أو الثامنة في الانتقال من مستوى الإدراك الحسي إلى مستوى التفكير بالألفاظ المجردة، وإلى انعام التفكير حتى يكتسب النظام والترتيب، لأنه يصبح في هذه السن أكثر تأثرا بآراء الناس، وأقل انطواء على نفسه .

ومهما يكن من شئ فالرأي عندي أن أعدل الطرق وأجداها ألا نتقيد بأحد هذين الوضعين . وخير لنا ألا نحاول الحكم على النمو الفكري والترقي الاجتماعي بأن أحدهما علة والآخر نتيجة، بل أن ننظر إلى ترقي الطفل – من جميع وجوهه المختلفة – ككل لا يتجزأ في جميع مراحل النمو . فكل ضرب من ضروب التغير مرتبط بما عداه . ويصح لنا – توخيا لسهولة البحث – أن نفرد ما نشاء من وجوه الترقي، وإن كانت في الواقع ليست متفرقة أبدا . كذلك لا نستطيع القول بأن أحدها يطغى على سواه، وإنما الطفل بكليته هو الذي يلعب ويضحك، وهو الذي يحب ويتشاجر، ويفكر ويسأل في جميع ساعات يومه، وفي سائر أعوام طفولته .

وإذا ما أكدت، في أي مرحلة من مراحل هذا البحث، خطورة الفهم

عند الطفل كعامل في حياته الاجتماعية، أو إذا أعليت من قيمة الصلة الاجتماعية كحافز للفكر في مرحلة أخرى، فإن غاية ما أود هو إبراز التأثير المتبادل بين الفكر والسلوك .

ولنأخذ الآن في النظر إلى المميزات العامة لسلوك الأطفال الاجتماعي في السنين الأخيرة من الروضة، كبداية لدرس ترقيهم في المدرسة الابتدائية .

إن التلاميذ، دون السابعة في رياض الأطفال – كما يعرف كل معلم ومعلمة – يتأثرون كل التأثر بابتسام الكبار وعبوسهم . ورضى الكبير المشرف على الأطفال أو سخطه أبعد أثرا في نفوسهم من آراء أترابهم ورغباتهم . وقد يسالم تلاميذ الروضة المعلمة أو يعصونها وكل متأثر بشعوره الفردي الخاص . غير أننا لا ننكر أنه قد يتأثر بعضهم ببعض، فقد تطغى على حجرة الدراسة أحيانا موجات من القلق أو الضحك، ولكن قل أن ينساق الأطفال جميعا في تحد عنيد للمعلمة كما يفعل أبناء العاشرة والحادية عشرة . وليس من السهل أن نبعث فيهم روح الجماعة الحقة نحو النظام والعمل . وإذا فعلاقة المعلم بكل طفل ستظل ذاتية مباشرة إلى حد كبير . والمعلم الحاذق يستطيع بالطبع أن يخلق جوا من التعاون الحق بين أبناء السادسة والسابعة في الألعاب والغناء والرقص والأشغال اليدوية الجماعية . ولكن الإبقاء على هذه الروح يحتاج منه إلى وحي دائم، وإيحاء قوي . وهكذا نرى الأطفال دون السابعة يخشون الكبار أو يحبونهم . ونعني بالكبار هنا الآباء أو من يقوم مقامهم .

وترى صغار الأطفال حين يلعبون ينتظمون جماعات من تلقاء أنفسهم . ولكن هذه الجماعات غير ثابتة إطلاقا، فهي قابلة للانحلال في أية لحظة بسبب التنافس أو التشاجر أو الرغبة في الانضمام إلى جماعة أخرى تبدو أكثر جاذبية . وهذه الجماعات تختلف اختلافا بينا عن الجماعات المتماسكة، والعصابات الدائمة، التي تتألف من أطفال العاشرة إلى الثانية عشرة . ولا يصدق اسم الجماعة على أمثال هذه الجماعات بمعناها السيكولوچي إلا بضرب من التجوز إذ هي أقرب إلى اتحاد وقتي لغرض ذاتي في اللعب .

ويظل الطفل في الروضة (أو مدرسة الأطفال) منفردا، لا يكاد يعرف غير نفسه ويتركز عالمه في مشاعره إلى حد كبير، فهو لا يستطيع أن يرى الأشياء بعين الغير لأنه خاضع لدوافع حاجاته ورغباته، وتجده – حتى وهو يلعب مع غيره من الأطفال – أكثر انصرافا إلى نزواته الخاصة عنه إلى رغبات هؤلاء وأفكارهم . وكل طفل في مثل هذه الجماعة يستغل غيره لأغراضه الخاصة . فإذا تصادف واتفقت رغباتهم ساروا في سلام . أما إذا تعارضت إرادة طفل ما من الجماعة مع ميول الآخرين فسرعان ما يستمر الجدل والخصام . فلو رغب طفل أن يكون هو " القائد " وقنع الآخرون بأن يكونوا " جنوده " سار كل شئ على ما يرام . فإذا سئم " الجنود " الائتمار وأراد كل أن يتولى القيادة بدوره فربما يرفض القائد الأول أن يلعب معهم . وإذا رغبت بنت أن تلعب دور " الأم " فتتعهد " صغارها " بالعناية، ثم استجابت لها رفيقاتها، وقنعن أن تتولاهن بالحضانة والإطعام والتعنيف ظلت الجماعة كتلة واحدة تسودها السعادة . فإذا ساور الطمع إحدى " الصغيرات " في أن تبادل " الأم " دورها انقلب الأمر إلى نواح وشجار أو انصرفت الجماعة إلى لعبة

أخرى . ولنا أن نقول إن الطفل، في الخامسة، أميل بطبعه إلى اللعب في حضرة الغير أو أن يستخدمه كأداة في لعبه منه إلى الاشتراك معه في اللعب بالمعنى الصحيح . وما الجماعة عند الطفل إلا مجال لإظهار نشاطه الذاتي .

ويصدق هذا إلى حد بعيد على الأطفال حتى في سن السابعة . حقا يبدأ الطفل في هذه السن في اللعب مع غيره ولو لم يصل في ذلك بعد إلى مستوى لاعب الكرة في سن العاشرة أو الثانية عشرة حين يلعب مع فريقه وفي سبيله . وكل ما يعنيه إذ ذاك هو أن يزهو بقدرته وقد كاد يشعر بأنه عضو في جماعة، وجزء من كل يكبره .

ومهما يكن من أمر فشواهد التطور قائمة، فترى الجماعة التي تتألف للعب، دون تدبير سابق، لها من الثبات والدوام ما لم يكن لها من قبل . وفي هذا ما يومئ إلى انبعاث " روح الفرقة " الحقة . أما في حجرة الدراسة فيصبح من اليسير أن نسلك التلاميذ في جماعة أثبت بقاء وأطول أجلا . وهنا تبدأ قدرة الأطفال على أن ينظروا إلى الأمور أحيانا بعين الغير .

٣- المثل العليا عند الأطفال وآراؤهم في العقوبة

إن إتجاه عقول الأطفال في غالب الأحيان نحو الأباء والمدرسين دون الاتراب لهو أساس لمميز قوي آخر في حياتهم الاجتماعية خلال السنوات الأولى . فإذا نحن راقبنا الأطفال دون السابعة وهم يقومون بألعابهم الافتراضية التمثيلية المحببة، وأصغينا إلى ما يقوله القائم بدور الأب أو الأم لأطفاله، أو الضابط لرجاله، أو مفتش القطار للركاب، أو إلى ما يقول من يمثل صاحب السلطان لأتباعه، رأينا في كلامهم رنة

الطغيان وفي عقابهم الصرامة والقسوة، يبذون في ذلك أفراد الناس في الحياة الواقعية، ويعدون فيه كل ما خبره الأطفال في حياتهم بالفعل .

وقد يتصرف الذهن إلى أن الأطفال حين يقومون بدور الأمهات والمدرسين لمن يلاعبونهم من رفاقهم الصغار إنما يعاملونهم في حزم وشدة لأنه قد أسيئ إليهم في حياتهم الواقعية . حقا إن هذا صحيح أحيانا، ولكنه لا يمكن أن يتخذ قياسا دائما، فقد عرفت أطفالا من بيوت تسودها الحرية والتسامح، وآباؤهم على جانب عظيم من الرقة ودماثة الخلق، أطفالا ما سيموا التوبيخ بله العقاب إلا نادرا، يعاملون أسرهم المزعومة وتلاميذهم الموهومين بقسوة لا نظير لها .

مثال ذلك ولد في الخامسة شاهدته وهو يلعب مع غيره من أطفال أحسن تأديبهم . درج هذا الولد في بيت لا تسمح قواعد التربية المتبعة باستعمال ألفاظ نابية مثل " أنت شقي " أو التوبيخ أو العقاب، ومع ذلك فقد كان يشترك مع رفاقه في المغالاة في استعمال هذه الألفاظ مع أطفاله المزعومين . وكان لهذا الولد صديقة أمها على جانب عظيم من التسامح ولين الجانب، وقد ألفت هذه البنية الرفق في البيت والمدرسة، ومع ذلك كانت تمسك بطفلة أصغر منها فتهزها قائلة في نبرات قاسية " أيتها الطفلة الشقية ! أيتها الشريرة الصغيرة " وعندما بلغت السابعة كانت تقول لإحدى عرائسها أحيانا " لقد أصبحت هذه البنت وحشا صغيرا مفزعا وسأضطر إلى إشباعها ضربا " .

وهذا شأن كل فريق من الأطفال يجمع بينهم اللعب الحر في

المنازل والحدائق والمتنزهات والشوارع بغض النظر عن نوع تربيتهم . نعم إنهم يختلفون قليلا ولكن مرد هذا الاختلاف إلى أمزجة الأطفال أنفسهم، ومع ذلك نستطيع أن نقول – بهذا الصدد في غير حرج – إن سلوك الأطفال في اللعب لا تربطه بتجاربهم غير صلة واهية . وليست المسألة إلا تعبيرا عما يجري في عقولهم في فترة التطور هذه .

هذا إلى أننا كثيرا ما نرى الأطفال يقسو بعضهم على بعض بدرجة لا يدانيها ما يمكن أن نتصوره من قسوة بين الكبار . والأطفال في السادسة أو السابعة يحكمون على سلوك زملائهم أو إنتاجهم – ولاسيما إذا كانوا أصغر منهم سنا أو أضعف منهم حالا – حكما أشد قسوة مما يمكن أن يصدر عن أب أو معلم . ولو أصيغت إليهم حين ينتقد بعضهم أعمال بعض لسمعت، من غير شك، أمثال هذه العبارات : " إن أحمد لا يستطيع رسم الآلات " " هذه صورة سخيفة " " انظر إلى توما كيف يصيح، إننا لا نحبه " " فريد ينطق التاء كافا . أليس غبيا ؟ " " البرت ولد قذر . نحن لا نحبه " . وإذا عثر طفل وبكى فما أسرع أن يسخر منه الآخرون قائلين : " يا له من طفل ! " وهذا بالطبع لا يحدث دائما إذ كثيرا ما يحنون على الصغار والضعاف ويحمونهم . أما إذا كانوا في موقف الناقد ممن يصغرونهم أو يقلون عنهم مهارة فإنهم يكونون أشد قسوة مما نرضاه . فليس في استطاعتهم الاعتدال ولا القصد في أحكامهم . إنهم لا يعرفون الاعتدال فهم دائما متطرفون، فإما إعجاب خالص إما تحقير مطلق . فعلى أولي الأمر من الكبار حفظ التوازن، وذلك بتشجيع الضعفاء، وتهذيب الأطفال النابهين بحيث تصبح

أحكامهم على الغير عادلة صحيحة متزنه .

وكثيرا ما نرى الأطفال بين السادسة والثامنة في البيت يحاولون التحكم فيمن يصغرونهم من إخوتهم وأخواتهم، فيملون عليهم إرادتهم، ويقررون لهم اللعبة التي يأخذون، والطريقة التي بها يلعبون ومتى ينتهون . وهكذا يمثلون دور أكثر الآباء صرامة، وأشدهم بأسا . وفي الحق أن الأطفال في هذه السن، متى أتيحت لهم الفرصة، قاموا من الأطفال الآخرين مقام الوالد أو المعلم . وإن العلاقة التي تسود دخائل الأطفال وما يتصل بها من مظاهر خارجية هي علاقة الوالد بالولد أكبر منها علاقة زماله بين أخوين . وسأبين فيما بعد كيف تتحول هذه العلاقة في أواخر سني الدراسة الابتدائية، وكيف تصير علاقة تحالف ضد سلطان المدرسة.

فإذا تساءلنا الآن لم تسير الأمور على هذا النحو، وما السر في قسوة الأطفال في نقدهم أعمال بعضهم البعض، ولم يركبون الشطط في أحكامهم ؟ كان جوابنا أنهم يفعلون ذلك صونا لأنفسهم عما يبدو في سلوك رفاقهم من ضعف الطفولة والبكاء، وتنافر الحركات، والعجز عن ضبط النفس . وكلها أمور ينظرون إليها عند الغير بعين السخط . وهم يحاربون عند الغير أنواعا من الضعف يذودونها عن أنفسهم شأنهم في ذلك شأن الكبار . وإنما يتخذون الرفق واللين تجاه ضعف الآخرين عندما تزول من نفوسهم نزوات الغضب والخوف، وتطمئن نفوسهم إلى ما بلغوه من مهارة وتفوق .

ولقد لاحظ پياچيه أثناء دراساته التجريبية للتطور الاجتماعي عند

الأطفال من خصائص سلوكهم ما يتفق وما وقفت عليه من حقائق في لعبهم الحر . ولقد أجرى بعض تجارب غاية في الإمتاع والأهمية درس فيها موقف الأطفال تجاه قواعد اللعب في مختلف الأعمار . فكان يلعب " البلى " مع الطفل تلو الطفل طالبا إلى كل منهم أن يشرح له قواعد اللعبة ملقيا عليه من الأسئلة التنقيبية ما يتبين به رأي الطفل في تلك القواعد . وكان يعدو على إحدى القواعد وهو يلعب ليعلم رأي الطفل فيما فعل . فوجد أن موقف الأطفال دون السابعة أو الثامنة يخالف من نواح كثيرة موقف الأطفال في العاشرة أو الحادية عشرة . فالأطفال دون السابعة أو الثامنة مثلا يعتقدون أن قواعد اللعب نهائية لا تقبل النقض، على غير ما نرى نحن وكبار الأطفال من أنها أمور تواضع عليها اللاعبون . فهم يعتقدون أنها وجدت منذ القدم . فإذا كانت مستحدثة فإنما صدرت عن الله أو عن سلف عظيم، فهي لا تقبل التأويل ولا التغيير، وهي مقدسة من هذه الناحية . وبديهي أن الطفل الصغير لا يستطيع التمييز بين قواعد الألعاب وقوانين الأخلاق . فكلها قواعد لا تقبل النقض أو التغيير أو العدوان . ومن عصاها فجزاؤه العذاب الشديد، ومن مسها فلا يستكثرون على نفسه عقابا .

ولقد درس پياچيه أيضا آراء الأطفال في العقولبات التي تلائم خطيئة كخطيئة الكذب، فقص على كل طفل قصة ولد كذب على أمه . ثم اقترح عقوبات معينة تتدرج من عقوبات هينة إلى عقوبات صارمة حقا . فوجد أن صغار الأطفال يحكمون دائما بأن أشد العقوبات صرامة هي العقوبة الوحيدة اللائقة . بينما يرى كبار الأطفال أن أخف العقوبات هي

أعدلها . فصغار الأطفال لا يكادون يعرفون التناسب في أحكامهم ولا يعرفون التسامح إطلاقا . ولقد تجلى لي مقدار الخطأ الناتج عن فقدان التناسب في الأحكام عند الأطفال من طفلة سألت مرة أمها بعد يومها الأول في مدرسة الحضانة قائلة : " أمي . ماذا يحدث لو كان الأطفال في المدرسة أشقياء ؟ " فأرادت الأم بحكمتها أن تعرف ما كان يدور بخلد الطفلة فسألتها قائلة : " طيب . وماذا ترين أنت أن يحدث ؟ " فكان جواب الطفلة يغرق الله العالم .

هذا إلى أن نتائج هذه المشاهدات والتجارب تتفق مع ما كشفت عنه طرق التحليل النفسي من أسرار عقول الأطفال . فصغار الأطفال يصور لهم خيالهم أقسى العقوبات جزاء ما يرتكبون من أخطاء، بل وما يعتلج في نفوسهم من رغبات . فهم يقيسون العدالة وما قد يصيبهم من عقاب آبائهم بمقياس ما يعتلج في نفوسهم من رغبة ورهبة وغضب، وقل أن يستعملوا المنطق والتعقل في مقياسهم .

وطبيعي أن كبار الأطفال الذين لا يغالون في تقديس قواعد اللعب هم أقدر على رعاية تلك القواعد، أما صغارهم، أولئك الذين ينكرون حتى مجرد التفكير في تغيير القواعد أو الاستهانة بها، فما أكثر ما يعدون عليها بالفعل . ولقد وجد بياجيه أن الطفل الصغير الذي يرى في الغش جريمة لا تغتفر قد يغش بالفعل، بل إنه ليغش نفسه – وهو يغش – باعتقاده أنه قد ربح اللعبة عن جدارة، بينما الولد في العاشرة أو الثانية عشرة – وقد خالطت الحقيقة والواقع أفكاره أكثر ممن يصغرونه، ولا يتصور أن السماء تسقط على الأرض كسفا لو غش – تراه أقدر على مناهضة هذه النزعة في

نفسه . ومعظم هؤلاء الأطفال الكبار يرون أن الغلبة في لعبة عن طريق الغش أو العدوان على القواعد ليست غلبة البتة .

ومن هذا يتضح لنا أحد الفروق البينة بين طفل الروضة أو مدرسة الأطفال، وطفل المدرسة الابتدائية . فالقيم الخلقية، والأحكام الاجتماعية، تمتاز عند كبار الأطفال عنها عند صغارهم بأنها معتدلة ومعقولة من ناحية، وبأنها ظاهرة الأثر في حياتهم يركن إليها من ناحية أخرى .

٤- الحب والبغض

عندما تحدثت عما للأطفال دون السابعة من أثر ساذجة بينت أنهم كثيرا ما ينتظمون في جماعات تلقائية للقيام بالألعاب الافتراضية وغيرها من الألعاب العادية . ثم قلت إن هذه الجماعات واهية البنيان سريعة الانحلال دائما . وأريد الآن أن استقصي أسباب هذا، لما تلقيه هذه الأسباب من ضوء على مجرى التطور الاجتماعي في السنين الأخيرة من المدرسة الابتدائية .

يزعم الناس أحيانا أن صغار الأطفال أنانيون لأن هناك شيئا يعوزهم في تكوينهم . ويعللون ذلك بأنه لم يبدأ عندهم بعد نمو ما يسمونه بالغرائز الاجتماعية . ولكن الملاحظة الدقيقة تدل على أن الأطفال لا يعوزهم في الحقيقة من الغرائز ما يظهر فيما بعد . ونستطيع القول، وهو أقرب إلى الحق – بأن نزعات الأطفال الأولى نحو بعضهم البعض

تعتورها ضروب من التغير في مظاهرها كلما نموا وازدادت خبرتهم . وهذه التغيرات دائمة ما دام التطور، مهما اختلف مظهرها في النهاية عنه في البداية .

ولا يرجع ما في العلاقات الاجتماعية عند الأطفال الذين دون السابعة من تغير واضطراب إلى ضعف فيما عندهم من نبة حسنة، بل إلى ما قد يقوم بينهم من عداوة شديدة . فإذا كانوا مخلصين ودودين كانوا متحمسين في حبهم وإعجابهم . ولكنهم ليسوا أقل حرارة وحماسا إذا ما هبت بينهم عاصفة من الغيرة والمنافسة . هذا هو وجه الصعوبة في علاقاتهم الاجتماعية، فهم يحبون ويبغضون على نمط واحد من البساطة والتفاني . وقد ينتقلون في لحظة من الود إلى السخط، ومن التعاون إلى الشجار والبكاء . فهم لم يتعلموا بعد كيف يتخيرون من نزعاتهم ما تقتضيه الصداقة الخالصة والولاء الثابت .

فإذا راقبنا نفرا من هؤلاء الأطفال في السن التي ذكرنا – وهم يلعبون معا على سجيتهم، أو إذا أصغينا إلى أحاديثهم بعضهم عن بعض أنى أتيحت لهم الفرصة – وجدنا لديهم من الحلول التلقائية ما يخلصهم مما عندهم من كفاح مستمر بين الصداقة والمنافسة . فأصدقاء الجماعة الواحدة من الأطفال، مثلا يتجهون في خصومتهم إلى غيرهم ممن ليس من جماعتهم، ولا يعدمون أعداء يبغضونهم . وهكذا يحتفظون لأعضاء جماعتهم بحب لا شائبة فيه .

وهذه الظواهر الاجتماعية المطردة في سلوك الأطفال تلقائية، وتتميز

بحيوية ووضوح . فلقد شاهدتها مرارا في جماعة واحدة من الأطفال دون الثامنة – كانوا يختلفون إلى مدرستي – من بيوت كريمة، أحسنت فيها تربيتهم وأجيد تهذيبهم . وكان يتاح لهم في مدرستي من حرية الكلام ما لا يتاح لغيرهم من الأطفال في مدارس أخرى . وغني عن البيان أنه ما كان يسمح لهم بأن يأتوا أعمالا مؤذية . ولقد هيأنا لهم ما تقتضيه أصول التربية من مؤثرات دائمة تدفع بهم إلى التعاون والتفاهم المتبادل . ومع ذلك فما سجلته عن سلوكهم في اللعب يصور في وضوح تام تلك العلاقة المتبادلة بين حب أفراد الجماعة بعضهم لبعض، وبين كرههم لمن ليس منهم . فكثيرا ما يتفق أفراد الفريق الواحد – معبرين بصورة مؤثرة – عن بغض عارض نحو طفل أو فريق آخر منافس لهم . فإذا ما لاحظت جماعة من الأطفال يلعبون، وحدث أن اتجه عداؤهم إلى واحد منهم سمعت ألوانا من التهديد والوعيد، كان يصيح أحدهم قائلا : " اطردوا يحيى، لا نريده معنا " " تعالوا نقتل مصطفى " . " لا نحب ليلى " . وقد حدث مرة أن أحد الأطفال كان يجري في نواحي الحجرة متغنيا بكلام يعرَض فيه بأطفال لا يرضى عنهم فريقه، ويقول " يا ولد يا ملعون . يا زكي يا ملعون . يا بطال يا ملعون " . وقد يتراشق فريقان متنافسان بالكلام، ويتوعد أحدهما الآخر " بالسجن " . وكان كبار الأطفال يحاولون بالفعل أن يزجوا بواحد أو اثنين من الصغار في كوخ يسمونه " سجنا " . وقد أتى عليهم حين كانوا يرسمون فيه بالطباشير على أرض حجرة الدراسة . وكثيرا ما كانت ترسم تماسيح هائلة، فأغره الأفواه عظيمة الأنياب، يتوعد بها صغار الفنانين منهم أعداء الساعة بأنها " سننهش أرجلهم " .

وحدث مرة أن غضب فريق على بنت صغيرة فصارت موضعا لسخرية كل طفل يريد إعلان ولائه لهذا الفريق، كأن يقول الواحد منهم عنها : " ها هي ذي الحلوفة " أو " لقد جاءت الحلوفة " وقد كانت تغلب على هذا التعريض روح المزاح التي حرص المشرفون على استبقائها . ولولا ذلك لمضي الأطفال في خصومتهم إلى أبعد من هذا الحد .

وإذا استبعد طفل عن فريق ما فقد يحلوله أن يعود إليه . وكان من الوسائل التي يلجأ إليها الطفل ليصل إلى هذه الغاية أن يسعى جهده في توجيه عدائه إلى طفل آخر بطريقة رخصية مضحكة، فمثلا كانت سعاد ويونس، في عصر يوم من الأيام، أميل إلى عداوة رمزي زميلهما الدائم في اللعب . وكانت سعاد تقوم بتجفيف أرجل الأطفال بعد أن خاضوا بها في الماء . فلما جاء دور رمزي أبت أن تجفف له رجليه، فقال : " يجب أن تجففي أقدامي لأنني ذاهب لزيارة عمتي " وأفاض في شرح ما يجول بخاطره . فضحكت سعاد وضحك يونس، ثم قالا في سخرية : " إن رمزي لا يدري ما يقول " . فضرب رمزي الأرض بقدمه وقال : " بلي، أنا أدري . ولكني سأخبركم عمن لا يدري ما يقول . إنه على " فرد يونس وسعاد بقولهما : " علي !؟ على يدري ما يقول " . وعند ذلك وضع رمزي قدرا من الطين في الطريق، ثم قال لصاحبيه : إنه يفعل ذلك كيما تزل قدم علي وهو يجري . وكان من الواضح أنه فعل هذا ليوجه عداء سعاد ويونس نحو علي، فيحوله بهذا عن نفسه . حدث هذا بالرغم من أن عليا كان من أصدقاء رمزي .

وهكذا يتضح أنه عندما تتجه عداوة الأطفال في فريق ما إلى من ليس منهم يتبادلون فيما بينهم حبا قويا وعطفا دائما، ويدافع بعضهم عن بعض بكل ما لهم من قوة . وليس هذا المظهر مقصورا على صغار الأطفال فكثيرا ما نراه بين كبارهم بل بين الراشدين أنفسهم . وإنا لنجد – حتى عند الكبار – أن الانصراف بالخصام والغيرة عن جماعتهم إلى شخص آخر ليس منها، أو غريب عنها، كان ولا يزال من أيسر الوسائل لتصريف ما بين أعضاء الجماعة من خصام وغيرة . ومن أبرز الشواهد على هذا أن ظهور العدو المشترك يعد من أقوى العوامل على تبديد ما بين أفراد الوطن الواحد من خصومة وموجدة . وليس أقدر على إدراك هذا من أولئك الذين عاشوا في بداية الحرب الكبرى . وهذا هو عين المشاهد فيما يقع بين الطبقات من خلاف، والأحزاب السياسية من نضال، والأجناس البشرية من نزاع، وفيما يستدعيه الولاء لمدينة أو قرية من تعصب، وما يقوم بين الفرق الرياضية من تنافس .

ومع ذلك نلاحظ هذه العلاقة بين الحب والبغض – عند من دون السابعة أو الثامنة من الأطفال – في أجلى صورة من السذاجة والتلقائية . ولما كان شعورهم بالعصبية والخصومة مازال في مرحلة التكوين الأولى كان ما نشاهده فيهم من مظاهر وخصائص اجتماعية طبيعيا وغير متكلف.

وبعد فماذا يطرأ على ميل الحب والكراهية هذا عند الأطفال الذين فوق السابعة أو الثامنة ؟ إنا نستطيع أن نتبين مجرى هذا الميل بعد هذه السن فيما أسلفنا من حقائق عن حياة البالغين . ذلك أنه ينتهي ما يحس

به صغار الأطفال نحو أترابهم من حب وعداوة لا ثبات لها إلى صداقة ثابتة وخصومة شخصية تبدوان في أعمالهم وألعابهم آخر عهدهم بالطفولة . ويتطور بالتدريج ما بين جماعات الأطفال من عداوة تلقائية إلى خصومة منظمة لا غضاضة عليها، تقوم بين الفصول أو المدارس أو الفرق الرياضية والنوادي . ونحن كمربين نستعين بروح التنافس على شحذ العزائم، وخلق شعور الاعتداد بالإنتاج الجيد في ميداني العمل واللعب .

وهكذا نرى أن أهم تغير يطرأ أثناء سنى الدراسة الابتدائية هو أن هذه النزعات العابرة أيام الطفولة المبكرة تنتظم بالتدريج، ثم تؤول إلى عادات ثابتة تتناول الشعور والسلوك، وتتركز حول جماعات دائمة تربطها مصالح مستقرة مقبولة .

ولقد تواضعنا على توجيه العناية للجوانب الإيجابية للتنافس دون السلبية منها . فنحن نتحدث بعبارات طويلة براقة عن قيمة الولاء يسود أفراد الجماعة، ولا نقف طويلا بالعداوة تنشأ بين الجماعات المتنافسة، فنمتدح هذه الجماعة إذا نالت الدرع أو الكأس جزاء تفوقها في الرياضية البدنية أو في الدراسة، دون احتقار منا للأخرى على خسرانها . وهذا منطق في التربية سليم كما أنه صحيح من الناحية العملية . بيد أننا حين نقصد إلى فهم هذه الأمور كباحثين يكون لزاما علينا أن نواجه جميع الحقائق، إذ لا شك في أن الحب الأخوي والتعاون بين الجماعة من الأتراب في سني الطفولة والشباب، يعتمدان على خصومة شريفة نحو جماعات أخرى . وإذا كان من الصعب على الراشدين أن يتسع حبهم لنبي الإنسان جميعا فأولى أن تكون هذه الغاية الطيبة بعيدة عن الطفل .

على أن المنافسة بين الأطفال لا تخلو من فائدة، إذ أنها تكسب أفراد الفريق الواحد خبرة في التعاطف والتعاون فيشعرون بلذة العمل واللعب معا، وتتسع صدورهم لرغبات غيرهم من أطفال فريقهم وآرائهم الخاصة التي ربما تخلف أو تناقض إلى حد ما آراءهم ورغباتهم، تتسع صدورهم لها لا لشئ سوى أنها صادرة عن أصدقاء . فكلف الطفل بأفراد جماعته يجعله أكثر استعداد للتساهل وأدنى إلى الأخذ بوجهة نظرهم، وطبيعي أن " يأخذ الإنسان ويعطي " مع من يحب لا مع من يخشى ويكره

وإذا فولاء الطفل لحفائه الأدنين، فيما بين السابعة والحادية عشرة، هو الذي يعبر بالطفل من أثرته وانطوائه على نفسه إلى تلك النظرة الاجتماعية الصحيحة، التي تأتي مع اتساع أنفه في سن المراهقة .

وقد يكون مقصدنا الأسمى من التربية (بل يجب في رأيي أن يكون) أن نسمو بأخلاقنا فوق المنافسة في الحياة الوطنية والدولية، ولن نبلغ هذا إلا إذه مرن عليه أطفالنا في وحدات صغيرة من المجتمع تقع في دائرة تعاطفهم وتفاهمهم .

٥- الرفاق والأبطال

أول ما يسترعي النظر هنا أن وقوع الأطفال على خلصاء لهم من بين أترابهم هو الذي يكسبهم في السنين الأخيرة من المدرسة الابتدائية هذا التحفظ نحو " الراشدين " وعدم تقيدهم النسبي في سلوكهم بما تواضع عليه الراشدين من قيم . وفي هذا التحفظ وفي عدم التقيد النسبي هذا نجد عظيم التباين بينهم وبين أطفال الروضة وتلامذة مدرسة الأطفال .

فالطفل يستعين بما يقوم من ألفة بينه وبين زملاء الفصل وأتراب اللعب على مناهضة سلطان البالغين، التمرد على عالمه الداخلي الخيالي الذي يسيطر عليه في هذه السن المبكرة .

ولا ينظر الطفل، بين السابعة والحادية عشرة، إلى البالغ بنفس النظرة القوية التي كان ينظر بها إليه من قبل، من أنه الحكم الفصل في سعادته، إذا لم يعد الطفل يعلق سعادته ونكده على ابتسام البالغين وعبوسهم، كما كان كذلك أيام ضعفه في الروضة . وهو الآن أكثر استجابة لإطراء أصحابه وازدرائهم، ويرى في إفشاء أسرارهم أو اتصافه بينهم بالسرقة عارا لا يداينه تحديه للمدرس أو الكذب عليه . ولكل عصبة من اللاعبين في هذه السنوات أسرار جمة يحرصون كل الحرص على إخفائها عن البالغين . وهذه هي سن اللغات السرية، وهي تلك الاصطلاحات والرموز التي يبتدعها كثير من الأطفال من تلقاء أنفسهم (والبنات أوفر حظا من البنين في هذه الناحية على ما يبدو لأن البنين لا يترددون كثيرا في تنفيذ ما يريدون من الأفعال الخفية) والغاية الوحيدة من استعمال الأطفال لهذه اللغة الخاصة هي في الغالب ذلك الشعور الجميل بأن لهم عالما خاصا، لا يستطيع الراشدون إليه سبيلا . وقد لا تكون في نهاية الأمر سوى بضع ألفاظ لا معنى لها يصطنعها الأطفال في حضرة الكبار غالبا لا لشئ سوى العبث بهم . ومع ذلك فقد تكون أحيانا أداة كاملة من رموز وكلمات يصطنعونها في سرد القصص وفي الألعاب المعقدة . ونزعة الأطفال هذه إلى اصطناع لغة سرية تدل دلالة قوية على موقفهم في هذه السن تجاه البالغين .

وفي ظل تآلف الطفل مع أترابه بدء استقلاله الحقيقي عن أبويه ومعلميه، والنظر إليهم نظرة أقرب إلى الحقيقة لا كما كان يصورهم له خيال الطفولة آلهة أو مردة أو غيلانا . ويجسر الأطفال الآن على النظر إلى الراشدين نظرة ناقدة ليروا إذا كانوا جديرين حقا بما يتطلبون من احترام . ويراقبون سلوك الآباء والمعلمين بذات النظرة الفاحصة التي يراقبهم بها هؤلاء . وغالبا ما يفكرون فيما يرون بطريقة تخذي معظمنا إذا تبيناها

ويستشهد راسموسن Rasmussen بما قالته ابنته الكبرى عن اثنتين من معلماتها، وكانت سنها إذ ذاك تسع سنين وأربعة شهور . قالت : " نحن على ما يرام في دروس السيدة فلانة وفلانة . وعندما تخرج الأولى من الفصل تقول دائما : " سأرى الآن كيف يكون سلوككن في غيابي " ثم تسأل إحدانا حين تعود إذا كنا عند حسن ظنها بنا . أما الثانية فلا تقول شيئا مطلقا، فهي في هذا أكثر مهارة . وقد عرفت طفلة في التاسعة سمعت ناظر مدرستها يجرج قطعة من الشعر في حماسة بالغة، فما كان منها إلا أن هزئت به قائلة : أي مغفل هذا ! كذلك عرفت في هذا الصدد أطفالا دون التاسعة بكثير يراقبون سلوك الكبار وينعمون النظر فيه . وهاك المثل الآتي : عادت رشيدة يوما إلى البيت من مدرسة الحضانة وكانت لا تزال دون الخامسة بقليل فقالت لأمها : " أمي إن مدرستي تقول أننا سوف لا نأخذ بطاقات الخياطة (وهي بطاقات ذات عيون صغيرة كانت تستعمل قديما في رياض الأطفال لتعليم الخياطة) لأنها مضرة بالنظر، فإذا كان الأمر كذلك يا أماه، فلم أعطتنا إياها في العام الماضي ؟ " وقد كانت رشيدة هذه طفلة خارقة الذكاء، كنا نشجعها

على التفكير والمناقشة في حرية مطلقة . ولكن ما قد يفعله طفل فذ في بيئة فريدة في سن الخامسة لا يسمح به التطور الطبيعي للطفل العادي إلا في سن المدرسة الابتدائية . لقد انقضى العهد الذي كان يعتمد فيه الأب أو المعلم، للاحتفاظ بهيبته وسلطانه أمام الأطفال، على كبر سنه فقط، وأصبح سلطانه الآن متوقفا على حزمه ورجحان عقله . وما من طفل يعتد به في المدرسة الابتدائية يحتفظ بولائه نحو واحد من البالغين إلا بعد أن يخبره ويثق بأنه جدير منه بهذا الولاء . فما أسرع ما يكشف الضعف عند الكبار حتى يحتقره، وما أشد قسوته في استغلاله . ولكنه مع هذا على استعداد لاحترام من يتصف من الكبار بالتسامح والظرف والاعتداد بالنفس .

والطفل بين السابعة والحادية عشرة خير صديق لنا حينما نستحق صداقته، ولكنه لا يكشف لنا مطلقا عن دخيلة نفسه كما يفعل من هم أصغر منه من الأطفال، وكما يفعل المراهقون من البنين والبنات . فبينما تقل حاجته إلينا في هذه السنين تزداد حاجته إلى أترابه، وتسكن نفسه إلينا إذا أنس منا عطفا وتواضعا وحبا ومعاملة طيبة في حدود ما بيننا من فروق في السن، ومن غير ما تعمل أو استبداد أو خشية منه .

وحاجة أطفال المدرسة الابتدائية إلى السلطان والإشراف الحقيقيين اللذين يسودهما الرفق والفطنة تتمشى مع انسياق عقولهم نحو الحقيقة وانصرافها عن الخيال . فتراهم ينشدون العمل الجدي والمهارة الحقة في جميع نواحي أعمالهم المختلفة . وكلما ابتعد الأطفال عن سن

الروضة رسخت أقدامهم في عالم الحقيقة – حتى في أحلامهم – بحيث ينشدونها في كل أمر . فترى ابراهيم مثلا وقد انصرفت أحلامه عن إبادة الغيلان إلى صيد الفيلة، ومنازلة الهنود الحمر، وتختفي حكايات الجن والعفاريت فيما بعد الثامنة، ويأخذ مكانها قصص الحيوان والمغامرات في البلاد النائية .

وطبيعي أن هذا أصدق على البنين منه على البنات، إذ يمتد إعجاب هؤلاء بقصص العفاريت إلى أجل أطول . ومع هذا فالبنات أيضا يبدأن في تذوق ما يروي من قصص عن الحيوان، ولكنهن يفضلن ما يتصل منها بالكلاب والقطط، والمستأنس من الحيوان، على ما يتصل منها بالضواري . وتحتفظ القصص الشعبية والخرافات والأساطير وما شابهها بشغف الأطفال وشوقهم، وينظر إليها الأطفال باعتبارها أنواعا من الأدب تواضع عليها الناس نظرة الكبار إلى القصص الروائية والمسرحيات، فليست لها في نفوسهم من قوة الحقيقة والواقع ما كان لحكايات الجن والعفاريت وقصص الزعم والافتراض التي كانوا يسمعونها في طفولتهم الأولى .

وسأتناول بالبحث ثانية تلك التغيرات التي تطرأ على ميول الأطفال في القراءة كلما أوغلوا في فترة المدرسة الابتدائية . وإني أذكر هذه الحقائق الآن لا لشئ سوى أن أوضح وجهة نظري العامة، أعني ازدياد رغبة الطفل في النشاط الحقيقي والنجاح الصحيح . ونستطيع أن نلمس هذا الاتجاه في التطور إذا أنعمنا النظر في عباراتهم الخيالية التي تأتي

عفوا في إنشائهم . وأمامي الآن مجلة مدرسية مليئة بالحكايات والمقطوعات الشعرية التي أنشأها فريق من الأطفال تتراوح أعمارهم بين الثامنة والتاسعة . ويتضح منها بجلاء كيف تبتعد عقول الأطفال في هذه السن عن عالم المردة، والأقزام، والساحرات، والأبسطة المسحورة، إلى شئ أشبه بعالم الحقيقة المعروف .

وإليك مغامرات أحد كتابنا الصغار قال " رأيت فيما يرى النائم أني في حقل فلمحت عصا قصيرة تهوي علي، فحاولت أن أتحاشاها دون جدوى، ووقعت مغشيا علي . ولما أفقت وجدتني في " زنزانة " مكمما مشدود الوثاق . فجاهدت عبثا أن أتخلص ولكني انتصبت قائما أثناء كفاحي، فرأيت شعاعا من نور فوق رأسي، فحاولت حتى اعتليت كرسيا . فوجدت نافذة شببت إليها ودفعتها برأسي، فتداعت، وسقط بعض زجاجها . فنزلت عن الكرسي، وانتقيت قطعة قطعت بها وثاقي . فلما خلصت تلفت أبحث عن الباب فلم أجده . فتسلقت النافذة وفررت " .

وهاك مأساة من مآسي الحياة العادية عنوانها " الشرير " " رأيت في منامي ذات مرة أنني خرجت وأحد الناس . فذهبنا إلى قطار من تلك القطر التي تجري تحت الأرض، وهناك وجدت صديقة لي، أخبرتني أن أباها كان سفاحا، وأشارت إلى رجل في القطار . ثم رأيت الرجل يخرج من أحد جيوبه مطواة يفتح سلاحها، ويسدده إلى قلب رجل آخر . ثم يطعنه فيخر الرجل صريعا . وبعد ذلك أقبل علي الشرير وسدد سلاحه نحو قلبي . وكان على وشك الطعن لولا أني أمسكت بالمطواة وطويت

سلاحها . ووقف القطار، فنزلت أنا وصاحبتي، وجريت إلى شرطي كان على الرصيف، وأعطيته المطواة فقال : بنا إلى الشرير . فأمسكنا به وسقناه إلى السجن " .

وحوادث البطولة والمخاطرة هذه ليست بعيدة كل البعد عن حياة صغار المؤلفين وأعمالهم، لو أنهم كانوا أكبر وأقوى . ومن الجائز أن يلاقوا هؤلاء الأشرار في أي يوم من الأيام .

اتفق الرأي في " تقرير المدرسة الابتدائية " على أن أطفالها واقعيون إلى حد بعيد . وإليك مقطوعة من الشعر نظمها طفل في الثامنة من عمره تؤيد هذا الرأي :

الفـــــــــــراش

أحــب أن أكــون فــي الفــراش   علــى وســادة أحــط رأســي
معــي كتــاب مفــرح أقــرؤه   كــذا طعــام جيــد آكلــه
تــدفئني فــي فرشــي البــارد   زجاجــة بمائهــا الســاخن

وهذا التعلق بالواقع ليس في ذاته إلا تعبيرا عن مجهود الطفل في هذه السن، ليستحوذ على الحقائق، وليحيط عالم الخيال بالعمل الواقعي .

٦- الحاجة إلى النشاط

والآن ألخص للقراء ما أشرنا إليه من فروق بين الترقي الاجتماعي للأطفال في الروضة وترقيهم الاجتماعي في المدرسة الابتدائية، ذاكرين بالطبع أن هذه الفروق ليست مطلقة البتة، ولكنها موضع للزيادة والنقصان على الدوام .

فطفل الروضة أناني منطو على نفسه . ويرى غيره من الأطفال في الغالب منافسا له في حب الكبار إياه، وفي امتلاك اللعب . وقد يشعر الطفل بحب أحد الكبار إياه حبا قويا حارا، ولكن سرعان ما يشعر بانهيار هذا الحب في اللحظة التي يلمح فيها منافسا له من الأطفال . وقد يلعب الأطفال معا، ولكنهم لا يفعلون ذلك إلا لأغراض أنانية ساذجة، فهم لم يكونوا بعد جماعات ثابتة . وتأثير الكبار في سعادة الطفل وشقائه أبلغ من تأثير أترابه في اللعب . وهو على استعداد للخروج عليهم في سبيل الأولين . فتراه يلتمس من الكبير عطفه وحمايته، ويخشى أقصى العقوبات جزاء على عبثه التافه، ويعيش في عالم الخيال أكثر مما يعيش في عالم الحقيقة العارية .

أما الطفل الطرازي بين الثامنة والحادية عشرة فقد أصبح أقل انطواء على نفسه في سذاجة، إذ يستطيع احتمال اللعب والعمل مع الآخرين طويلا، ويفضل هذا على اللعب وحده . وهو ينظر إلى الأطفال الآخرين (أو بعضهم على أية حال) باعتبارهم حلفاءه، وتصير صداقته لهم أثبت وأدوم . وتأخذ منافساته صورا صحيحة في الرياضة والألعاب . ويكون في

نهاية هذه الفترة قد بدأ يرى نفسه جزءا من هذه الجماعة أو تلك .

ولا يستثيره الآن نقد الوالد أو المعلم بقدر ما يستثيره مدح الرفاق وذمهم . وهو يتحفظ مع الكبار ولو أنه يقدر ما هم عليه من خلق كريم ويحترم السلطة الحقيقية . وهو يفضل الألعاب المنظمة ذات القوانين والأنظمة المحدودة، على اللعب الفردي الحر . وهو واقعي في أطماعه وأحلامه يتلهف على اكتساب مهارة حقة وصنع أشياء واقعية مفيدة، وهو أكثر إدراكا وتسامحا في أحكامه الأخلاقية، كما أصبح – إلى حد ما – يحتقر العاطفة التي تنم عن ضعف الطفولة ويتردد في إظهارها .

وليس في مقدوره بعد أن يبذل مجهودا دون أن يدرك نفعه من ورائه، ولا أن يهدف إلى غاية مثالية إلا إذا كانت مرتبطة بأناس ممن يعرف، وأشياء مما يفهم . ويسره كل اختبار تتجلى فيه براعته ومهارته الفردية، حتى أنه ليتوخى المجد في لعبه وعمله مع الغير . وفي هذه السن قد أخذت خصائص روح الفريق (أو الجماعة) تظهر في سلوكه، وإن لم يتكيف بهما تماما . وما يكتسبه من عادة اللعب مع الآخرين، ومن تجاربه الاجتماعية التي " يعطي فيها ويأخذ " يكون عنده في هذه المرحلة أسس الغايات الاجتماعية النزيهة .

وهنا نصل إلى اعتبارات عملية، ذلك أن الأسس التي تقوم عليها حياة الطفل الاجتماعية في المستقبل – سواء أكانت هذه الأسس صالحة أم فاسدة – تتوقف إلى حد كبير على ما يحدث له في هذه المرحلة .

إن ما درسناه من طبيعة مظاهر الترقي عند الطفل لتبين دون شك الحدود العامة لنمو الطفل في أية سن . ولكن هذه الحدود من الاتساع بحيث تترك مجالا فسيحا للتربية، فهي تحدد الممكن دون الواقع . ولكي نتبين في جلاء ما يمكن أن يكون للتجربة الفعلية من أثر حياة الأطفال فما علينا إلا أن نوازن بين طفل ربى وحده حتى الثامنة أو التاسعة وأطفال من سنه عاشروا غيرهم في أسرة كبيرة أو مدرسة ممتازة، أو أن نقابل أطفالا في مدرسة تشتط في محاسبتهم على حركاتهم وسكناتهم بأطفال في مدرسة أخرى تحث على بذل الجهد وتقدر استقلال الطفل .

وما من طريقة تربوية تكسب الطفل في الروضة الشعور بزمالة للتلميذ الكبير، أو تهب الصبي في الحادية عشرة إدراك ابن الثامنة عشرة للحياة وما له من مميزات . ولكن مما لا شك فيه أيضا أن الطفل إذا ترك ليستمتع بحياته كاملة كطفل، ووجد مجالا حرا للتعبير عن أهوائه، واكتسب مهارة ومعرفة على قده، نال من الصحة وإرهاف المشاعر ما هو جدير بتلميذ المدرسة الابتدائية . ولو أتيحت الفرصة للبنين والبنات في سن المدرسة الابتدائية أن يتصلوا بأترابهم في اللعب والعمل اتصالا وثيقا مستخدمين كل مزية اجتماعية في مكنتهم لقامت الغايات الاجتماعية الواسعة ومثل الشباب النزيهة على أساس وطيد وأثمرت أيما إثمار .

بهذا كان من المفيد أن نبدأ بدارسة اتجاهات النمو الطبيعية . وبهذا وحده نستطيع أن نعرف حاجات الطفل الخاصة في هذه السن أو تلك،

وما يمكن أن نتطلبه منه في حدود المعقول .

ولنضرب لذلك مثلا، حرص الطفل على عدم الخروج على أترابه : ربما يحتاج المعلم في حادث معين إلى معلومات وهو على يقين من أن بعض الأطفال على علم بما يريد أن يعلم . فهل يتعين عليه حينئذ أن يدفع واحدا منهم، بالرهبة أو بالرغبة، إلى أن يدل على الآخرين ؟ في هذا الموقف المألوف تتصادم القيم والمبادئ تصادما حقيقيا، فالأطفال يتظاهرون على المدرس باعتباره فردا وباعتباره ممثلا لنظام المدرسة أجمع . أما هو فقد يتوجه إليهم مستدرجا ببعض المثل الخلقية المجردة البعيدة عن إدراكهم، ولكنهم لا يستطيعون أن يقبلوها إلا على أنها صادرة منه لاستدراجهم . وقد يجد المدرس نفسه مضطرا إلى القضاء على ولائهم لأصدقائهم . ولكن أيصح هذا ؟ قد تكون هناك ظروف يتحتم فيها ذلك، ولكن لا شك في أن احترامنا لولائهم المتبادل يفيدهم كثيرا في ترقيهم الاجتماعي بصفة عامة، ويؤتي ثمرته مائة ضعف . ذلك لأن احترامنا لولائهم ينتج ثقتهم بنا، واطمئنانهم إلينا، ويوجههم إتجاها صحيحا نحو ما نرمي إليه من ولاء بمعناه الواسع .

وعلينا أن نكيف ما تتطلبه الحياة الاجتماعية بالمدرسة الابتدائية بحيث لا يعدو مقدرة التلميذ واستعداده، فلا ننتظر مثلا من الأطفال من ضبط النفس وبعد النظر ما لا يتأتى لهم إلا في سن متأخرة . والأطفال في هذه السنوات غير قادرين على أن يتولوا حكم أنفسهم، فإذا منحناهم إياه أثقلنا كواهلهم بمسئولية لا يستطيعون إحتمالها . وهم لا يستطيعون

أن يدركوا العلاقات الاجتماعية المعقدة ولا تتعدى نظرتهم كثيرا حدود الموقف الحاضر .

ولكنهم يستطيعون احتمال مسئولية حقة ما دامت في حدود فهمهم وسلطانهم، فيا حبذا لو أتيحت لهم الفرصة . أما أن يظلوا ساكنين في أماكنهم، ونحن نحاضرهم في الفضائل، فذلك لا يخرج بهم عن أنانية الطفولة . وإن ما ينهض بهم حقا هو أن نسمح لهم بنصيب فعلي محدود وقاطع في العناية بحجرة الدراسة، وأدوات الأشغال اليدوية، والمكتبة، وحديقة المدرسة وحيواناتها الأليفة . ويعوز المدرسة الابتدائية هنا أن تأخذ بتعاليم منتسوري، أو أن تترسم ما يجري في رياض الأطفال . فمن الممكن أن تفيد اجتماعيا من تجميل جدران الفصل بالصور والرسوم، ومن العناية بأثاثه وأدواته وترتيبها . والجدران عادة تسمح بمساحة محدودة تعلق عليها الصور المجملة . وقد جرى المألوف أن يملأ الكبار هذه المساحة بخليط من الصور يختارونها بأنفسهم . فما أضيع تلك الفرص التي يحرم فيها التلاميذ من النشاط التعاوني وفوائده، بله تربية الذوق الفني . وفي هذه السن يلذ للأطفال التلوين والرسم، وعمل الستائر، والصناديق، والرفوف، ليستعملوها فرادى وليستمتعوا بها جميعا .

وتعليم الفنون والصناعة اليدوية عظيم القيمة من الناحية الاجتماعية إذا وروعيت فيه الروح العملية والفائدة الفعلية . وما بنا من حاجة إلى القول بأن الأطفال لا يتعلمون التعاون من طريق الدروس الشكلية، أو الصناعة اليدوية التي تعلم على صورة آلية . وليس ثمة تربية اجتماعية

لفصل من أربعين طفل يقومون جميعا بأداء عمل واحد (كقص ورقة مقواه أو بناء نموذج خشبي) في وقت واحد . نعم من الممكن أن يتبع هذا إذا كان العمل واحدا يتعاون عليه الجميع فيساهم كل فيه بنصيب يخالف نصيب الآخر، على أن تكون غاية الجماعة إتمام الشئ وإبرازه إلى الوجود، وبخاصة إذا كان الشئ الذي يعمل مما يحتاج إليه لغرض معين، كأن يكون سلسلة من الخرائط، أو رسما لتجميل جدار، أو وجبة تطهي، أو مجلة فصل مصورة، أو مجموعة من الصناديق تحفظ فيها الأشياء أو الملابس أو مناظر المسرحيات، ومهما كانت هذه الأشياء بسيطة لا تحتاج للدقة ففي عملها لذة عظيمة . ويزداد الآن إدراك المربين لما للألعاب والرياضة من قيمة اجتماعية، فإذا تعلم الطفل أن يذوق حلو الفوز ومر الإخفاق في مباريات القفز والعدو والتسلق وقذف الكرة، وإذا تعلم الفشل كما يتعلم النجاح، واللعب في جانب جماعة وضد هذه الجماعة، وأن يكون يوما قائدا وتابعا يوما آخر كان له في هذا كله غذاء طيب لترقيه الاجتماعي .

ولهذه التجارب من الأثر في كيان الطفل ما لا نبلغه بالموعظة الحسنة . وتتوقف هذه التجارب على ما يقوم به الطفل من أعمال وما ينتجه سنة بعد سنة من سنى ترقيه .

وليس الغناء والرقص والتمثيل أقل شأنا في قيمتها الاجتماعية مما ذكرنا، فالرقص والتمثيل اجتماعيان في صميمهما لارتباطهما من قديم بما يتصل بالمجتمع في الحياة والموت من شعائر . فكلما مارس

الأطفال هذه الأشياء معا خرج بهم شعورهم بـ " المعية " التي لا تكتسب إلا بالتجربة عن نطاق الأنانية الساذجة .

إن عناية العصر الحديث بالعمل الفردي وبتقدم الفرد فيما يزاوله – اللذين هما ضروريان في مواد الدراسة التقليدية – لتجد الجو الصالح بها فيما قدمنا من ضروب النشاط الجمعي والاجتماعي بحكم طبيعتها . وليس علينا، حتى فيما يزاوله الأطفال من هذا النشاط، أن نتشدد في ضرورة تمسكهم بروح الإيثار، ولا أن نعمل على فرض " روح الجماعة " عليهم قبل الأوان، لأننا إذا فعلنا هذا شللنا نموهم . دع الطفل يستمتع في صراحة بزهوه الذي يستمده من إقدامه، ففي العمل والصناعة واللعب والغناء والرقص مع الآخرين غذاء لروحه .

إن الغرس سينضج في إبانه لا ينقصه إلا أن توضع بذوره أما العقم ففي فقدان النشاط .

الفصل الرابع

الترقي العقلي

١- حاجة الطفل إلى الفهم

حاولت في الفصل السابق أن أبين بعض الأسباب التي تجعل التربية المؤسسة على نشاط الأطفال أجدى من تلك التي تقوم على الاستماع . ولقد تحدثت عن هذه الفكرة بإسهاب لاسيما فيما يتعلق بالتربية الاجتماعية . وأحب الآن أن أعالج نفس الأطوار العامة لنمو الطفل التي عالجتها من قبل، ولكن في هذا الفصل من حيث الترقي العقلي .

وأود أن أذكر قرائي ثانية أنني لا أنظر إلى هذين الوجهين – وجهي الترقي الاجتماعي والترقي العقلي – من حياة الأطفال باعتبارهما منفلصين إلا لتسهيل البحث فقط .

ولو كنت أكتب رسالة في سيكولوچية التربية لدبحت فصولا في " طرق الحفظ " و " العادة " و " الذاكرة " و " التخيل " و " التفكير " وما شابه ذلك، ولأثبت نتائج الأبحاث التجريبية الممتعة التي تناولت هذه العمليات العقلية عند الأطفال . ثم لحاولت أن أستخلص منها خير ما نسترشد به في حجرة الدرس .

ويسرني أن أقول إنني لا أكتب مثل هذه الرسالة . ولو أراد قرائي

بحثا منظما في هذه المواضيع فهنالك من الكتب ما فيه الكفاية . وأنا نفسي لا يعنيني من أمر الذاكرة والتخيل والتعقل وغير ذلك مما تحويه الكتب شئ أكثر مما يعنيني من أمر الأطفال وطريقة نظرتهم إلى الحياة . ولست أشك في أن قرائي، كمعلمين، يتحيزون لهذا الرأي ما دام عملهم مقصورا على العناية بالأطفال .

فلندرس إذا مسألة الترقي العقلي فيما بين السابعة والحادية عشرة بوجه عام، على أنها مشكلة الطفل . وليست هذه المشكلة إلا نموا لإدراكه المطرد وفهمه للعالم المحيط به : عالم يموج بالأشياء والناس . فتراه يحشد لها كل قوة عقلية في استطاعته . فالحقائق التي يستطيع فهمها في الحادية عشرة قد لا تكون في متناول عقله في السابعة، والطرق التي يسلكها إلى الفهم في السابعة قد تفقد قيمتها لديه في الحادية عشرة . ولكننا على يقين من أنه لا يني في جميع أطوار حياته ساعيا وراء إدراك العالم المحيط به وفهمه إلى حد ما، وعلى نحو ما، مادام لزاما عليه أن يعيش في هذا العالم وأن يعيش في أمان .

وكثيرا ما ننسى أو نتناسى قوة النوازع التلقائية التي تدفع بالطفل في المدرسة إلى الفهم . فإن كواهلنا، وكواهل الأطفال لتنوء بثقل المنهج والتعليم التقليديين إلى حد يصعب معه على ميول الأطفال الذاتية أن تبين، ويصعب معه علينا أن نلحظ تلك الميول . ولكنك لو شاهدت هؤلاء الأطفال أنفسهم خارج المدرسة، في السيارات العامة، ومركبات الترام، أو في حدائق الحيوان، وحقول الريف وغاباته، أو في الطرق التي

تموج بالحركة، ولو راقبت شغفهم بالمحركات، والسكك الحديدية، والمزارع، وحياة الحيوان، ولو أصغيت إلى أسئلتهم، ولو أنك استمعت إلى أطفال الرياض بوجه خاص، وراقبتهم قبل أن تفسد طبائعهم، وقبل أن يعلموا التفريق بين الدرس واللعب وبين المعرفة والحياة، لو فعلت ذلك لما استطعت أن تشك في وجود رغبة قوية نزاعة بطبيعتها إلى المعرفة والفهم – عند كل طفل – في حدود ذكائه . في هذه السنين المبكرة ينصب نشاط الأطفال الطبيعي التلقائي على ثلاثة أمور أساسية : أ– حب الحركة والرغبة في استكمال المهارة البدنية . ب– لذة الادعاء والافتراض، كأن يتوهم الطفل نفسه قطارا أو جنديا الخ ولذة التعبير عن عالمه الداخلي . ج– الولع بالأشياء والحوادث وكشف العالم الخارجي . وهذا الأخير تتغلغل أصوله في طبيعة الطفل كالأولين وليست هذه الأمور مقصورة على الطفل في هذه المرحلة وحدها، بل إن الطفل الصغير نفسه نزاع إلى معرفة ما يجري في العالم حوله . وهو لا يجد من الراحة والأمن إلا بقدر ما يفهم به سلوك الناس من ناحية، وما يدرك به الاستجابات المحتملة لسلوكه هو نحو النار والماء والعربات وغيرها من ناحية أخرى . فليست المسألة أن الطفل المحروق يخشى النار . لا بل هو نزاع إلى مراقبتها ومعرفة كل ما يتصل بها، ما لم يكن قد أصابه منها ضرر بالغ، قبل أن تتهيأ له الفرصة لفهمها . وذلك أن الظمأ إلى الفهم يطغى على مجرد الحرص على سلامة البدن، لأنه ينبعث من أعماق الطفل ورغباته الوجدانية . فإذا كان الطفل ذكيا كانت رغبته في الفهم شهوة حادة، إذ لابد له أن يعرف العالم ويحيط بدقائقه حتى يطمئن إليه .

يتضح صدق هذا من النظر إلى الأطفال في سن الثالثة والرابعة، ثم في السادسة والسابعة، ويظل هذا حقيقة صادقة فيما يلي من سنى الطفولة ولو أن هذه الحقيقة تفوتنا أحيانا . ذلك لأننا لا نستقصي أمرها من ناحية، ولأن الطفل من ناحية أخرى يكون قد تعلم في الغالب كيف يخفيها . فإذا بدا له أننا لا نعني بميوله، وإنما نعني بما نرى نحن ضرورة انصرافه إليه، فإنه يكيف نفسه وفقا لذلك . فالأطفال في جملتهم طيعون لينون، لا يدخرون وسعا في اتباع ما نوحي به إليهم . فإذا كان ما يبذلونه من مجهود لإرضائنا يؤدي بمرونة عقولهم إلى التوتر والضياع فالذنب علينا لا عليهم .

لقد سمعت ذات مرة قصة تنطوي على مثل صارخ لما قد يتأتى للمدرسة من إهمالها ميول الأطفال الحية إهمالا تاما . عاشت معي طفلة في العاشرة والنصف من عمرها عاما كاملا لمرض ذويها . وكانت على جانب عظيم من الذكاء، تتملكها رغبة ملحة في استطلاع ما يتصل بالعالم عامة، وبالطيور والحياة البرية خاصة . وكانت لنا جولات معا حول مستنقعات كمبردج وعلى ضفاف النهر . وكنت معها يوما حين رأت ديك الماء لأول مرة، وأحسست ما خالجها حينئذ من سرور عميق، ولقد كان اهتمام هذه الطفلة بالأحياء، وهياكلها العظيمة، ووظائف أعضائها، وبصور التشريح للجسم البشري، قويا دائم اليقظة . وكانت معلوماتها تنمو وتتزايد في غير عناء . لم تكن إذا دهشتي قليلة حينما سمعتها نقص على جمع من الأطفال في البيت كل ما صادفها في المدرسة (وقد كانت مبرزة فيها) فجاء في سياق حديثها " نحن ندرس مبادئ العلوم

ولكني أمقت هذه المادة لأنها مملة دائما " .

ولا شك أن مبادئ العلوم أو أية مادة أخرى تكون مملة منفرة ما دامت لا ترتبط ارتباطا وثيقا بميول الأطفال في تجاربهم اليومية .

وهاك مثلا سلبيا آخر، وقد يبدو غير جميل أن أستشهد بشئ كان يجب اجتنابه، بينما نستطيع أن نسوق على سبيل المثال الكثير من الشواهد الطيبة لما يمكن أن يكون في المدارس وما يجب أن يكون فيها . ولكن المثل السلبي قد يفصح أحيانا عما يجول في خاطر المرء، وإن كان هذا النوع من الأمثلة لا يزال للأسف شائعا .

كنت أقوم منذ عهد ببعض الاختبارات في مدرسة تقع في وسط مدينة كبيرة لا تبعد كثيرا عن لندن، فطلب إلي أن أقوم، إذا أمكن، بفحص أضعف مجموعة من البنات في المدرسة . ولقد أخبرت بأنهن في غاية الضعف والتخلف، وأن لا رجاء فيهن . ولقد ظهر فيما بعد أنهن ضعيفات حقا . وبعد أن سمعت عنهن ما سمعت وعرفت ما لاقت المعلمة من صعوبة في إيقاظ عقولهن من غير جدوى، دخلت الفصل وأنا أشد ما أكون شوقا إلى معرفة الطرق التي تتبع في إثارة هممن وميولهن . فكان أن رأيت ثلاثين طفلة كئيبة، تتراوح أعمارهن بين الثامنة والتاسعة، يجلسن في أماكنهن في صمت وسكون، وأمام كل واحدة منهن زهرة جافة مضغوطة، والمعلمة تلقي عليهن درسا شكليا في أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة . وإني لأعترف بأن مجرد التفكير فيما رأيت يجعلني أنا نفسي أحس بالغباء والتخلف . ماذا تستطيع هذه العقول القاتمة أن تدرك من

معنى لهذا . لو أنهن كن خرجن إلى المروج، فجمعن بأنفسهن الزهور في مواسمها لكان في هذا شوق لهن وحافز . وحتى هذا مشكوك في غنائه لهؤلاء الأطفال بالذات .

إنه لا يكفي أن نتأمل زهرة ما لنعرف معنى أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة، بل يحتاج الأمر إلى شئ من المقدرة على فهم تتابع الفصول، وعلى تصور الربيع والخريف عاما بعد عام . يحتاج إلى ولع بمعرفة أسرار ما يراه المرء في المروج والغابات، كيف ولم ظهر ونما ؟ ويحتاج إلى كل ما جمعه من خبرة في الحديقة والريف حتى يكون لمثل هذا الدرس أي معنى .

كل هذا يجب أن يقوم في عقول أطفال المدينة على أساس تجاربهم الخاصة، قبل أن تكون أعضاء التذكير الطويلة والقصيرة موضوع شرح المعلم . ومن عجب أن تتبع تلك لطريقة مع تلميذات ضعيفات في مدينة ! وكان الأولى بهذه العقول القاصرة أن تتلمس لها مخرجا في العمل . وسبيل ذلك في مبادئ العلوم زراعة الباسلاء والفول والخردل بحيث تعني كل طفلة بزراعتها، ولا بأس من أن تأتدم في بعض غذائها بما تعهدته من نبات . فإن كان موضوع الدرس زهرة الربيع فالطريقة المثلى أن ترسم وتلون باقة كبيرة من تلك الزهور ولو على صورة ساذجة، أو أن ترسم بائعة الزهور وهي تعرض تلك الزهور في سلتها في الطريق العام . فلو ألف مثل هؤلاء البنات هذه الأشياء ولا بسنها وسمح لهن أن يتحدثن عنها وأن يتناولنها في حرية، حتى ترتبط في أذهانهن بالحياة خارج المدرسة، لأفاد ذلك في إيقاظ تقديرهن للجمال وشغفهن بحياة النبات . أما إلقاء دروس شكلية في تفاصيل لا ارتباط بينها، تفاصيل صعبة ملاحظتها، خلو في نظر الأطفال من كل معنى، فعمل عقيم في

مبادئ العلوم وفي غيرها .

وسواء أعاش الأطفال في المدينة أو في الريف، ومهما كان حظهم من الذكاء، فإن ميولهم وتجاربهم اليومية هي سبيلنا المباشر إلى قلوبهم وعقولهم . فإن أغبى الأطفال نفسه ليحس الحاجة إلى فهم العالم المحيط به على قدر طاقته . بينما يحتاج أوفرهم حظا من الذكاء إلى الاستعانة بما تعلمه في المدرسة، ليستوضح حياته في البيت والشارع ويتفهمها على أكمل وجه .

لهذا أود أن أمضي في دراسة إجمالية لميول الأطفال الطبيعية وترقبها بين السابعة والحادية عشرة، ولأساليبهم الخاصة في استجاباتهم للبيئة المحيطة بهم، وفي سلوكهم أثناء هذه السنوات المختلفة .

٢ - مقابلة بين الطفل والمنهج

فرغت الآن من حديثي عن حاجة الطفل إلى فهم العالم الذي يعيش فيه، وبينت أن هذه الحاجة تمهد لنا خير السبل إلى العمل في المدرسة الابتدائية .

ومن أهم النتائج التي تؤدي بنا إلى هذا الطريق إدراكنا لوحدة ميول الطفل . فميدان المعرفة عنده، ولاسيما في السنوات الأولى من سنى المدرسة الابتدائية، لا ينقسم بطبيعته إلى شعب متفرقة كالتاريخ والجغرافيا ومبادئ العلوم والحساب واللغة الإنجليزية إلى آخر ما هنالك من فروع المنهج المعروف . وقد تستطيع أن تقسم له يومه المدرسي على هذا النمط، غير أن هذا التقسيم لا يكاد يتفق في شئ مع نزعات الطفل وميوله . لأن ما يعنيه إنما

هي الأشياء وما يستطيع بذله من نشاط لا تلك المواد المدرسية المعهودة، وتقصد بالأشياء هنا ما يتطلب من الطفل الفهم والعمل .

وليس ما قدمت من تصنيف لضروب النشاط عند الطفل إلا تيسيرا لنا كلما تحدثنا عنها . فليس ثمة ضروب منفصلة يستشعرها الطفل في قرارة نفسه . نعم سبق أن بينت أننا لو راقبنا ما لدى الطفل الصغير من نشاط طبيعي لوجدنا أن كل ما يعمله لا يخرج عن أمور ثلاثة : حب المهارة البدنية، ولذة الادعاء والافتراض، وكشف العالم الخارجي . ولكن الطفل في سلوكه يجمع بين هذه الثلاثة جمعا تاما، فهو ينتقل في سهولة من نشاط إلى آخر مستخدما إياها جميعا حسبما تقتضيه الحال .

ولنضرب لذلك مثلا ولع الطفل في الخامسة بالقاطرات . فهذا الولع يبدو في صور شتى إذا تهيأت له الظروف . فتراه، وقد تخيل نفسه قاطرة، يجري في الحجرة مصدرا من الحركات والأصوات ما تفعل القاطرة . وسرعان ما ينصرف عن هذا إلى الطين يصنع منه على هيأتها، أو الطباشير يخطط به على صورتها . وقد يجد مصورا للقاطرات فينظر فيه ملقيا حول أحجامها ووجهتها ما لا حصر له من الأسئلة . ثم ينتهي به الأمر إلى أن يطلب في صخب رؤية القاطرات في المحطة، وهي تتحول من خط إلى خط .

وكلما نما الطفل وترقى تغيرت أضرب النشاط المختلفة فيه، إذ كلما زاد حذق يديه زادت مقدرته على بلوغ غاياته، وعلى التعبير عن مشاعره وخيالاته . وكلما اتسعت معرفته للعالم وتعمقت تغيرت مشاعره وتغير إدراكه لقيم

الأشياء . فيتلاشى الادعاء الخالص بالتدريج لتحل محله لذة الاستماع إلى القصة الواقعية، ومحاولة تخيل ما يقع من حوادث حقيقية في الحاضر والماضي .

هذا ولا ينفك الغلام الذكي في العاشرة والحادية عشرة مشغوفا بالآلات على اختلاف أنواعها . ولكنه لا يتوهم نفسه الآن آلة بل يزدري هذا الخيال الصبياني كلما مر بخاطره . فخياله قد هذبته المعرفة، وأصبح قادرا على الاستجابة إلى نداء العقل . وهو شديد الإعجاب بأولئك الذين يخترعون القاطرات والمركبات والطائرات ومن يحسنونها، وبأولئك الذين يستخدمونها في عبور أفريقيا وأمريكا فيتمثل نفسه في أحلامه واحدا من هؤلاء المغامرين، ويستريح إلى سماع ما تعرضوا له من مخاطر، وما أصابوه من فوز . ثم يولع بتاريخ القاطرة والطائرة، وما كان من تحسن مطرد فيها، وما أدخل على آخر نموذج من تهذيب . ويذهب إلى المتاحف إن استطاع ليشاهد النماذج، ولينعم النظر في تلك الطائرات التي قامت برحلات خالدة . وتجد له رأيا خاصا في المزايا النسبية لأنواع السيارات على اختلافها . فهو يعرف أثمانها، وكثيرا ما يجمع من هنا ومن هناك معلومات هائلة عجيبة عن تفاصيل بنائها . وتراه قادرا في أغلب الأحيان على التمييز بين أنواعها بمجرد سماعه لأصوات محركاتها عن بعد (ومن عجب أني سمعت بنتا في العاشرة من عمرها وقد سمعت صوت دراجة بخارية، على فرسخ منها، تؤكد أنها من نوع دوجلاس) . ولو أتيحت الفرصة لابن الحادية عشرة لسأل، وتحدث، وناقش، وقرأ عن جميع هذه الوجوه التي تتصل بشغفه بالآلات، ثم

لكتب عنها أيضا . ويغلب أن يحتفظ بمذكرات ملأى بالرسوم والحقائق المنظمة عن هذه الآلات .

وبعد فأنا لم أذكر هذا الميل بالذات إلا على سبيل المثال، لأبين كيف أن عقل الطفل (إذا أتيحت له الفرصة) يستطيع أن يحيط بكل ما يتصل بهذا الميل من معلومات، متخطيا تلك الحدود التي أقمناها بين الحقائق المتصلة كالتاريخ والجغرافيا والميكانيكا والاقتصاد . وكيف أنه يستعين لتغذية هذا الليل بجميع أنواع النشاط من فهم، وتخيل، ولغة، ومهارة عملية وفنية . ومع ذلك يظل هذا الميل طول الوقت يدور حول الأشياء المحسوسة ذات الصبغة العملية، يظل ميلا إلى الآلات وكل من يقترن اسمهم بها من الناس، لا إلى العلم المجرد ومجموعات المعارف المصنفة التي ليست الآلات إلا مظهرا لها .

لقد تناولت بالوصف هنا السلوك الطرازي لأذكياء الأطفال وأولئك الذين تتاح لهم فرصة مسايرة لميولهم في أطوار ترقيها . أما الذين لاحظ لهم من الذكاء كأولئك، والذين لا تواتيهم الفرص، فليس لهم من التوسع والعمق في الميل حظ أولئك . ذلك أن ميولهم أدنى إلى البساطة والسذاجة، ولو أن عقولهم لا تختلف في طبيعتها وجوهرها عن عقول الأذكياء .

ولقد عنيت بأحد ميول الطفل خارج المدرسة لأن هذه هي الوسيلة التي تهيئ للمعلم فرصة النظر إلى الطفل بعين جديدة، دون أن يتقيد بما استقر في ذهنه عما يجب أن يكون عليه الطفل في أحواله وأفعاله .

ولكن المدرس الحاذق حقا هو الذي يستند في تعليمه بالفعل إلى ما يدركه ضمنا من أساليب عقل الطفل أيا كان موضوع الدرس . فمدرس التاريخ الملهم يعرف كيف يثير خيال الطفل وولعه بالصور، وقصص البطولة، وما فطر عليه من الاستطلاع لتعرف أخبار الناس وأحوالهم، ولذته في الصنع والتمثيل، حتى يصل به إلى بناء معارف صحيحة عن الماضي . ومدرس اللغة القومية الناجح يعرف كيف يعتمد على رغبات الطفل في الإفصاح عن تجاربه ومشاعره وأخيلته . أما مدرس الفنون اليدوية الكفء، فيعرف كيف يقدم رغبة الطفل في إنجاز ما يقوم به من عمل، على لذته هو في إخراج هذا العمل متقنا مصقولا . وليس هذا فحسب، بل ويقدر أيضا أن رغبة الطفل في صنع الأشياء ما هي إلا جزء من حاجته الكبرى إلى تفهم العالم الذي يعيش فيه . ولو عرف هذا المدرس، وذلك أمر مفروض فيه، صلة فنه بالتاريخ الاجتماعي والاقتصادي، أو بتاريخ الفن لما حاول أن يستقل بمادته عن ميادين الطفل الأخرى . ولقد كان هذا الإدراك البديهي لمعضلة الطفل على أنها حاجته إلى فهم حياته جملة واحدة، الحافز الملهم للمصلحين من كبار المربين . كما أنه كثيرا ما أتاح هذا الإدراك للمدرس الموهوب في المدرسة العادية أن تتخطى حدود المنهج الموضوع له بتفصيل، وألا يتقيد بما أقيم بين المواد من حدود في جدول الحصص . وبعد فمن اليسير علينا جميعا أن يكون لنا حظ في هذا الإلهام، إذ لم يعد مما يتنزل على قلوب فذة، بل صار جزءا مألوفا من ذلك العلم الذي يبحث في نفسية الطفل والذي يقوم على مشاهدات واقعية في متناول الجميع . فإذا

استقام هذا فلن يمضي طويل وقت حتى تتبدل نظرة المدرس إلى تفاصيل فنه، وحتى تتبدل فكرته عن العمل المدرسي .

فإذا حدث أن أعوزنا إدراك الوظيفة الحيوية للمدرسة، على أنها المكان الذي يتعلم فيه الطفل كيف يعيش، أو خفي علينا، فإن مادة الأشغال اليدوية ثلا تضطرب بين أن تكون جزءا قائما بذاته من المقرر، أو أن تكون شيئا ملحقا بالتاريخ والجغرافيا . فهي إما أن تصبح منهجا موضوعا، لدروس مرتبة ترتيبا منطقيا لا تمت بصلة إلى رغبات الطفل وإلى دراساته العامة الأخرى، وإما أن تنحط إلى مجرد وسيلة ساذجة بسيطة لتوضيح " حياة الإنسان البدائي " أو " حياة الأطفال في البلاد الأخرى " وما إلى ذلك من موضوعات التاريخ والجغرافيا . على أن هذه المادة ليست بحاجة أن تكون – بل يجب ألا تكون – واحدا من هذين الأمرين . فإن رغبة الطفل في أن يصنع ويعمل جزء متمم لحياته، وهي في نظره غاية في ذاتها . ومع أن ولعه بالمهارة أمر قائم بذاته في نظر التربية، إلا أنه من الممكن أن يستخدم في شحذ قدرته على الفهم، وفي إكساب معرفته دقة ووضوحا . وإنه ليجد في صنع الأشياء التي استثارت خيالاته أثناء سماعه القصص لذة لا تقل عن تلك التي يجدها في صنع الأشياء التي يستطيع أن يستعملها في العمل أو في اللعب . ومن أمثلة ما يلذ له أن يصنع سيف جندي في القرون الوسطى، وأنموذج لقلعة حربية أو طائرة أو سفينة، ومشير للقاطرات، وبيت للأرنب، وصندوق لأقلام الرصاص، وتصميم لغلاف كناشته . ومن المؤكد أن مهارة المدرس تنحصر في إشباع هذه الدوافع وتوجيهها نحو التبريز في الفنون اليدوية لذاتها بحسبانها جزءا من فن الحياة .

فإذا ما ظفرنا بهذه الوحدة الأساسية لميول الطفل أصبح جدول

الحصص، والمنهج المرسوم، خير معين لنا بدل ما ألفناه من وطأة استبدادهما بنا . فلا يعدو جدول الحصص أن يكون عونا آليا على تجزئة مشاكل الطفل، لأنه ليس قانونا طبيعيا أو خلقيا كما يخيل إلى بعض الناس . وكل ما هنالك أن له من أصول التربية ما يبرره بين الفصول العليا من المدرسة الابتدائية دون المبتدئين منها . وما قلناه عن الجدول يصدق أيضا على مواد الدراسة من حيث أنها مجال لميول الطفل ونشاطه، ذلك لأن هناك ما يبرر وجود المواد الدراسية في الفصول العليا أكثر منها في الفصول المبتدئة، لأن إدراك المواد الدراسية منفصلة، على أنها أغراض وغايات في حد ذاتها، لا يتأتى إلا للأطفال في العاشرة والحادية عشرة . وحتى في هذه السن تفقد المواد ما لها من حيوية ومعنى ما لم ترتبط ارتباطا وثيقا بتجارب الأطفال وببعضها البعض .

٣- ترقي الميول

فلننظر الآن على نحو مفصل إلى الاتجاهات المختلفة لرغبة الطفل في تفهم الناس والأشياء التي في العالم المحيط به، وذلك بين السابعة والحادية عشرة، سنة بعد أخرى . فإن ميوله الخاصة به لتتغير وتترقى تبعا لنموه، وازدياد ما يكتسبه من مهارة، وما يحصله من معرفة . وإذا كان ميله للحياة الكاملة قائما في نفسه دائما فإن مقومات هذه الحياة الكاملة تختلف من سن إلى أخرى . ذلك أن العالم لا يبدو في عين الطفل من وجوه كثيرة على نحو ما يبدو عليه في عينه غلاما في الحادية عشرة، أو شابا في الثامنة عشرة . فإن نزعاته وخبرته الناضجة تجعله ينظربتمييز إلى الحقائق والقيم، وترشده إلى هذا اللون من المعرفة والنشاط حينا، وإلى ذلك اللون حينا آخر . وكلما راعينا في تعليمه

حاجاته الخاصة في كل سن كان عقله أقدر على الإفادة من هذا التعليم.

وبعد فما هو السبيل إلى الكشف عن حقيقة ميول الطفل الفعالة في أية سن ؟ أغلب ظني أن ننظر إلى اتجاهين أساسيين – أولا إلى كل ما يقع عليه اختياره من ألوان النشاط خارج المدرسة : في البيت والحديقة والملعب والشارع، وإلى ألعابه والأشياء التي يصنع، والكتب التي يقرأ، والأسئلة التي يسأل، والطرق التي فيها يتجول . وثانيا إلى جميع ميادين نشاطه المدرسية التي يتحمس لها ويرتاح إليها . فكل نشاط تستجيب له مشاعر الطفل يمكن أن يؤخذ دليلا على حاجة داخلية إلى النمو . ونستخلص مما سبق أن الألعاب والرياضة يجب أن تحتلا المكان الأول بين ميول الأطفال التلقائية خارج المدرسة الابتدائية وداخلها، فهما خير سبيل إلى النمو البدني والترقي الاجتماعي . ولست بحاجة أن أتحدث عنهما فقد سبق أن بينت ما لهما من قيمة عظيمة في التربية الاجتماعية، ولأنهما يحظيان منا بكثير من الإدراك والتقدير، ولو أننا لما نصل إلى إيفائهما حقهما من هذه الناحية . فلا يزال هناك كثير من الأطفال يعوزهم المكان والتشجيع للإقبال على ما هم في أشد الحاجة إليه من رياضة تتطلب المهارة والإقدام .

وهناك ضروب أخرى من النشاط لها صدى عميق في نفس الطفل في هذه الفترة وهي الغناء والرقص والتمثيل الصامت . فهو يقبل على كل هذا من تلقاء نفسه، ويمضي فيه بحماس إذا قدر له من التعليم الصحيح ما يؤهله لأن يضرب في فنونها بسهم . وهذه الميول تحتفظ بما لها من

قيمة ومتعة عندما ينتقل الطفل من الروضة إلى المدرسة الابتدائية . وإذا فيجب ألا تحرم حقها من الوجود والتشجيع، وأن يكون حظها في المدارس الجديدة أو في من حظها في المدارس القديمة .

ولقد يتبادر إلى الذهن أحيانا أن البنات أميل بطبيعتهن من البنين إلى التمثيل في هذه السنين . وقد يكون صحيحا أن ما يجدنه من لذة في ارتداء ملابس التمثيل، ومن شغف باصطناع الأوضاع والخيلاء أمام النظارة أقوى عندهن وأدنى إلى فطرتهن . أما البنون فهم أكثر شعورا وحساسة بموقفهم، واستعدادا للتنبه إلى وجوه النقص فيهم . ذلك لأنهم أسبق من البنات شعورا بكرامتهم . ولكني أرى أن كل شئ يتوقف على ملاءمة القصة التمثيلية والدور لسن الممثل الغلام ومزاجه . وبعد فماذا يفعل الولد فيما يقوم به من ألعاب الصيد والمقاتلة والارتياد، بل وقيامه بوظيفة الكشاف سوى أنه يمثل وهو يلعب ؟ وكل ما في الأمر أنه لا يأتي هذه الأمور طمعا في إعجاب الناس بقدر ما يأتيها لذاتها، ورغبة منه في اللذة التي يستمدها من الاندماج في الشخصية الجديدة . وقد يتبين في مواقف التمثيل هذه فرق جنسي أصيل، لأن البنت أميل من الولد بطبيعتها أن تجعل من نفسها مثارا لإعجاب الناس، بينما لا يتأتى للولد أن ينجح في دوره إلا إذا استولت القصة على خياله، ونسي النظارة وهو يلعب دوره . ويتسنى له في أكثر الأحيان أن يفيض على دوره من ذكائه المبدع، وقوته النادرة، ما لا يتسنى مثله للبنت . وليس من الحكمة في شئ، بل من القسوة، أن نفرض على غلام دورا يراه صبيانيا، أو سخيفا، أو مزريا بكرامته . فلا يجب أن يسند إليه دور جنية إذا كان راغبا في

دور اللص الجرئ .

ويتردد الآن في خاطري، وأنا أكتب، ما سمعته منذ أسبوع أو أسبوعين من أخوين أحدهما في التاسعة والآخر في السابعة . كان أبوهما يقرأ لهما مسرحية القديسةجان دارك فرغبا للتوأن يمثلا جزءا منها فحفظا معظم المنظر الافتتاحي الذي يدور بين روير دي بودريكور ورئيس خدمه (ولست بحاجة أن أقول أن الأخ الأكبر اختص نفسه بدور روبرت !) ومثلا في إتقان ولباقة . وكان كل شئ يسير على سجيته وبانسجام دون ما إرشاد (ومما هو جدير بالذكر أن لعبة الكريكت هي هوية هذين الطفلين !) .

وهذه اللذة التي يستشعرها طفل المدرسة الابتدائية في التمثيل الصامت تتصل مباشرة بتقليده الساذج للوالد والطبيب والجندي في سن مبكرة . وأعيد القول هنا بأن اللعب التمثيلي في أضيق معانيه ليس كل ما يرثه الطفل عن نزعته المبكرة إلى " الادعاء " . فألعاب الولد الكبير من صيد الكواسر، ومقاتلة الأعداء، وارتياد الأدغال، واقتفاء آثار الهنود، وضرب الخيام في القطب الجنوبي، وما شابه ذلك من مغامرات أخاذة ينسى فيها الولد نفسه لعدة ساعات، ليست إلا لونا من نوازع الطفل إلى الإدعاء القديم امتزجت به المعرفة الصحيحة، والإدراك الدقيق المنظم لما هو ممكن وما هو محض خيال . ويحتل هذا الضرب من النشاط الشطر الأكبر من فراغ الطفل في هذه السنوات كلما أتيحت له الفرصة . ثم يتطور هذا النشاط ويتجه في تطوره نحو الإنتاج الحقيقي الصحيح

كلما زادت معرفة الطفل ومهارته .

ومن الممكن أن يكون هذا النوع من اللعب مجالا طيبا لاكتساب قدر كبير من المعلومات . وهذا عين ما ارتآه مؤسس الكشافة العظيم . ففي هذه السن يبدأ رسم الخرائط وقراءتها ومعرفة الأرصاد الجوية، ودراسة الطير والحيوان وأثر البيئة في ذوات الأزهار وفي الأشجار، وهندسة البناء في المدن، ودراسة المكان من ناحيته الطبوغرافية والجغرافية ثم إن شعور الطفل بتحلله من قيود عواطفه ومزاجه كلما قارب الحادية عشرة أو الثانية عشرة، وحاجته إلى التجربة وتعرف خبايا بيئته كل هذا يحمله على التوسع وإمعان التجول خلال المحيط الذي يعيش فيه مدينة كان أو ريفا . وهذه هي الفرصة الوحيدة التي تهيئ للطفل سبل التوسع في معرفته وتنظيمها . أما أن تستخدم نزعة الطفل إلى التجوال في غرض صالح أو أن تهمل حتى تنقلب مجرد انقطاع عن المدرسة وفساد في الخلق فأمر بيدنا نحن .

لقد تحدثت هنا عن الولد، ولكن أغلب ما قلت فيه يوشك أن يكون صادقا على البنات صدقه على البنين في عصرنا هذا ... فالبنات اللواتي تتاح لهن الفرصة يفعلن ما يفعله البنون ويستطعن أن يتجولن في المدينة، ويضربن في جنبات الغابة . هذا إلى قدرتهن على قراءة الخرائط والإفادة منها . وإذا كان الشباب والرجال يأتون هذه الأمور في يسر وثقة فمرجع ذلك في الغالب، إن لم يكن دائما، إلى الخبرة المبكرة والتشجيع .

هذه اللذة التي يجدها الطفل في التجوال بين الحقول والغابات، وحتى

في الأسواق والميادين، تذخر بلحظات من التأمل قد تجد سبيلها إلى التسجيل شعرا ونثرا، إذا أفسح لها مجال التعبير الحر حتى عند صغار الأطفال . ولقد كنت أقرأ الآن مجموعة من الأشعار البديعة لأطفال بين السابعة والعاشرة لا يزيدون كثيرا في ذكائهم عن الأطفال العاديين . وهم يقيمون في مدرسة ريفية حيث يجدون مطلق الحرية في التعبير عما يحسون كتابة وحديثا، فألفيت شعرهم ممتعا بل منه ما يرقى إلى مرتبة الأدب الصحيح . وليس من شك في أن هذا الشعر لم يصدر عن ولع بجمال الألفاظ وإيقاع النظم فحسب، بل عن إحساس صادق بالحياة في أجلى معانيها إحساس هو نتيجة الاستمتاع بالحياة استمتاعا قويا .

ولننظر الآن في اللذة التي يجدها الأطفال عند صنع الأشياء فنقول : إن هذه اللذة هي في الواقع نزعة يتميز بها الأطفال في المدرسة الابتدائية . وهي في هذا لا تقل شأنا عما تحدثت عنه من نزعات . فقد أدت أبحاث الأستاذ برت Burt به إلى القول بأن " صنع الأشياء " من أكثر ضروب التسلية شيوعا بين الأطفال فيما بين التاسعة والثانية عشرة . فقل أن تجد طفلا صفر اليدين من شئ يصنعه . فإذا كان له الخيار صنع شيئا ينتفع به في لعبه سواء كان ذلك لأغراض حقيقية أو تمثيلية . وترى الطفل كلما نما بين السابعة والحادية عشرة ينتقل من المواد السهلة التشكيل كالصلصال والطين والورق إلى تلك التي تحتاج إلى مزيد عناية كالخشب والورق المقوى . وتجده (حتى قبل السابعة) من أبرع ما يكون في إخضاع مختلف المواد لأغراضه العاجلة، وفي التأليف بينها على نحو غير مقيد فيه بالمنهج الدراسي ! (وإن أنس لا أنسى إعجابي

بأطفال الخامسة والسادسة في مدرستي لسرعة اكتشافهم لخاصية تماسك الصلصال، وصنعهم للطائرات والقاطرات من القوالب الخشبية، مستعينين في لصقها بالصلصال في مهارة فائقة)

وإن لذة الطفل لتزداد مع الاعوام بما يعرفه من خواص المادة، وما يدركه من صحة التفاصيل، وبمحاولاته أثناء تركيب نماذجه وقياسها وضبط أجزائها . وهنا يأخذ الأطفال من الجنسين زهو بقيمة ما يعملون لا يعدله إلا زهوهم بالعمل ذاته . ولكن الأطفال، حتى في نهاية الدراسة الابتدائية، لما يبلغوا بعد المرحلة التي تبيح لنا أن نجعل المقاييس المضبوطة والصقل النهائي غاية كل عمل يقومون به . لقد كان هذا في الماضي ما ينشده رجال التربية وإنه لوهم . فكثيرا ما ضحينا بالرسم في سبيل الدقة، وبالابتكار في سبيل المقاييس والأرقام، وبما يجده الطفل من لذة في الإبداع الحر في سبيل التقيد بالخطوات النظرية خطوة خطوة . ولكننا إذا وضعنا الدقة والصقل نصب أعيننا ضحينا بالجوهر في سبيل العرض، إذ ليس لهما من معنى في نظر الأطفال . فإذا نحن تعجلناهما قضينا على ميول الطفل وجهوده . وسيأتي وقت ينشدهما فيه الطفل وذلك عندما تترقى يده وعينه، وعندما تتوافر له الظروف والفرص ليصنع ويعمل كما يود .

هذا، وصنع الطفل للأشياء الحقيقية أمر نعرف قيمته من قديم إلى حد ما . ولكننا لا نزال نصر في أغلب الأحيان على أن نختار له بأنفسنا ما يصنع، وقل أن نصيب في هذا الاختيار . ولقد درجنا على أن نعد للطفل منهجا من توافه الأشياء (صينية – صندوق صابون – أرفف مكتب) قد يلذ لذوي الطفل، ولكنه لا يبعث في الطفل نفسه حرارة أو

حماسا . ونهود هنا إلى ما قرره الأستاذ برت Burt فنقول إن الأشياء المتحركة أو الت تعين الحركة كشارات السكك الحديدية، والمضخات والعربات وما إليها هي التي تستثير الطفل العادي بين السابعة والحادية عشرة . فهو يبدي حماسا عظيما في صنع الأشياء التي يستخدمها في ألعابه أو في إصلاحها، والتي تخدم أغراضه المدرسية الأخرى . ففي مقدوره أن صنع من الخشب، والورق المقوى، وأن يستعمل الأدوات البسيطة، على شرط أن لا نطلب إليه مستوى عاليا جدا من الدقة والصقل، بل نقنع بما يقنع به هو مما يتفق وأغراضه العملية .

وكثيرا ما يلذ هذا الضرب من العمل للبنات أيضا في هذه الأيام . ولقد عرفت من البنات اللواتي تتراوح أعمارهن بين السابعة والحادية عشرة من يستعملن المفك والمنشار والقدوم كما يستعملها أي ولد في مثل سنهن وخبرتهن . ومن يصلحن عربة اليد الصغيرة، وبين الأرنب بشكل لا غبار عليه . ولكن ما يميز البنت هو أن ميلها إلى الصناعة يتجه نحو الفنون المنزلية القديمة كالخياطة والنسيج وصنع السلال، وعمل الأواني الخزفية . وتمتد أصول هذه الصناعات إلى طفولة البنت عندما كانت تلعب بالدمى، وتصنع لها المخادع . ومن حقها ألا تحرم من هذا في المدرسة الابتدائية . ومعظم البنات بين التاسعة والحادية عشرة مولعات بإلباس الدمى لباس الفلاحات في مختلف الأقطار، أو إظهارها في أزياء تاريخية مستقاة من زيارة المتاحف، أو مقتبسة من الصور الصحيحة . ويلذ لهن أيضا أن يؤلفن من الورق أسررا بأكملها فيها الأمهات والفتيات والأطفال، ويعنين برسمها وتلوينها، ويلبسنها من

الثياب ما يلائمها . وقد ينفقن ساعات طويلات في هذا النوع من العمل، ولكنهن يفضلن محاكاة رسوم الزي الحديث من الثياب والقبعات، أو قد يضعن لها تصميمات من عندهن .

والظاهر على العموم أن البنات في هذه السنين أكثر إقبالا من البنين على الرسم الزخرفي والتلوين، أما البنون فتتجه ميولهم إلى الرسم التصميمي، على أنه يلذ للأطفال من الجنسين أن يكونوا أحرارا فيما يزاولون من الرسم والنقش بحيث لا يتقيدون فيهما بشئ، فتراهم إذا هيئت لهم الفرصة، وأتيحت لهم المادة، يصرفون الكثير من الوقت في هذا الضرب من النشاط، وبخاصة في الشهور التي يضطرهم فيها الجو إلى العمل داخل الأبنية . وإن أحب الموضوعات إليهم – فيما يزاولون من الرسوم – الناس، وكل ما يتحرك من الأشياء . وهم لا يميلون إطلاقا إلى النقل في الرسم عن الغير، ولا إلى أبراز تفاصيل الموضوعات الصامتة في دقة كدقة آلة التصوير، لأن هذه الأشياء لا تثير في نفوسهم رغبة واستجابة قوية، ثم هي مع ذلك ليست بذات قيمة في تربية الذوق الجمالي . وإن في توثب عقولهم ما يحول دون أن يكونوا مجرد ناقلين عن الغير، فهم دائما مبتكرون . وما الطباشير وريشة التصوير إلا وسائل للتعبير عن المظاهر المؤثرة كما يرونها ويشعرون بها، وكثيرا ما يبرزون الإنسان والحيوان والسفن والمحركات أثناء عملها في صور تفيض جرأة وقوة، فهم يعبرون عن الحوادث في لغة الخطوط البارزة، والحجوم والألوان، معنيين بالحركة دون التفاصيل . وإنك لتجد بين هذه الرسوم عددا لا بأس به جديرا بأن يوضع في مرتبه الرسوم العظيمة في كهوف

العصر الحجري . وهي أقرب إلى الفن الحديث، مما لا يخطر ببال أولئك الذي يقصدون إلى " تعليم " الأطفال في المدارس أحيانا، ولعلنا أحوج ما نكون في هذا المقام إلى الأخذ عن الأطفال قبل أن يكون لدينا ما هو جدير بأن نعلمهم إياه .

ومع ذلك فطفل المدرسة الابتدائية ليس صانعا وفنانا فحسب، وإنما هو ميال بطبعه إلى تملك الأشياء وجمعها كذلك، وهذه هي الفترة التي تكتظ فيها جيوب الأطفال بمختلف الأشياء، التي تزدر بها الأمهات، ولكنها عزيزة على نفوس مالكيها، وإن في جمع الأطفال لتذاكر السيارات وما إليها في السادسة أو السابعة، وطوابع البريد، والأصداف، " وأبو الدقيق "، والفراش في العاشرة أو الحادية عشرة لخير شاهد على مدى اتساع شهوة الطفل إلى التملك كلما نمت معرفته . ونزعت التملك قوية فطرية لدى البنت والابن، وهي تبلغ من القوة في هذه الفترة حدا لا تبلغه في أي وقت آخر . فإذا أهملت هذه النزعة وحيل بينها وبين الإشباع تسربت في مسالك خفية وبرزت مقنعة في صورة الحسد والسرقة . أما إذا أحسنت القيام عليها فإنك تجد فيها أداة قيمة لاحترام النفس وحسن الإدراك . وإن اعتزاز الطفل بدرجه، وكتبه، وأدواته، لذو أثر فعال في التربية . وأما لذته في جمع الأشياء فإنها ذات إحتمالات لا حصر لها في حياته المدرسية . ومن الممكن أن يستخدم متحف الفصل في ترقية معظم الميول الأخرى، على شرط أن يتولى الأطفال أنفسهم جمع محتوياته . وإن مجموعة ساذجة ناقصة يجمعها الأطفال بأنفسهم، حتى وإن لم تكن سوى بضع صور من تذاكر البريد لشوارع العاصمة ومبانيها، أو لم تكن إلا

ريشات جمعوها من أزقة القرية، إن لم تكن إلا هذا أو ذاك فإنها تستثير من نفوس الأطفال وتقتضي من رعايتهم إياها مالا يتأتى لهم من مجموعة كاملة مرتبة لنماذج لا يد لهم فيها

هذه الميول العامة التي تحدثنا عنها لا يخلو منها طفل في المدرسة الابتدائية إذا استثنينا ضعيف العقل . وحتى الأغبياء والمتخلفين أنفسهم يحبون التجوال واللعب والصناعة والتمثيل والرسم والغناء، مهما كان حظ ما يعملون من السذاجة وضعف الخيال . غير أن هناك ميلا عاما آخر لا يستوي إلا أذكياء البنين والبنات، لأن موضوعه لا يستثير عقول الأغبياء . هنا في هذه الأعوام يشتد افتتان جمهور الأطفال من الجنسين بالكتب، وذلك في المنازل التي يعرف أهلها قيمة الكتب وتتسع صدورهم لها . غير أن ما ينشد الأطفال قراءته من الموضوعات يتغير تبعا لتقدم السن من السابعة إلى الحادية عشرة وفي ذلك صدى لما يعتري ميولهم الاجتماعية والعقلية من تطور .

وفي مستهل هذه المرحلة نجد البنين والبنات لا يزالون يغرمون بكل ما يدور حول الطبيعة من قصص سهلة ذات طابع إنساني كتلك التي يتحدث فيها الحيوان بلسان الناس، والتي يأخذ فيها الجو والريح صورة الإنسان . وهذا شأنهم حيال وصف حياة الحيوان ما دمنا نتحرى الواقع في غير إلتواء، على أن يزجى إليهم في قالب تمثيلي حي . ولكن هذا الطراز من القصص الحيواني لا يستسيغه في الأصل إلا أطفال الثامنة والتاسعة وما بعدهما . وفي هذه الأعوام لا يكاد الاطفال يطيقون ما

يروى على لسان الحيوان من القصص الساذجة إلا إذا كانت تفيض نكات وحكمة كقصة Brer Rabbit .

وتستثير القصص الخرافية التي تقوم على الأسلوب القوي كقصة Tom Thumb, Red Riding Hood إعجاب الأطفال في السادسة والسابعة . أما القصص الخرافية التي تحتل مكانها من الأدب الخالد (كلاسيك) كتلك التي كتبها Andersen و Andrew lang و Grimm فالاقبال عليها أشد ما يكون في سن الثامنة، غير أن من الأطفال من يبلغ استمتاعه بها حده الأقصى في السابعة، ومنهم من لا يتيسر له ذلك إلا في التاسعة، إلا أنه يلوح أن الثامنة هي سن هذا النوع من القصص عند جمهرة الأطفال في كثير من مختلف أنحاء أوربا وأمريكا

ومع ذلك فالقصص الخرافية، مع حب الأطفال لها واستمتاعهم بها، لا تصور موقف الطفل بحذافيره حيال العالم في هذه السن . فإن له حالات تستهويه فيها القصة الواقعية كأخبار الأطفال في بلاد أخرى، ووصف حياة الحيوان كما هي في الواقع . وهنا نقع على فارق هام بين البنين والبنات . فالأولون يفضلون أن يقرءوا عن الحيوانات الضارية، والمغامرات الجريئة في سبيل طرادها وصيدها وترويضها . أما البنات فأحب الحيوان إليهن الأليف .

وبينما يصبح الأولاد بمنجاة من سحر القصص الخرافية في سن التاسعة نرى البنات لا يزلن مغرمات بها في تلك السن، وربما امتد الأمر بهن إلى ما بعد ذلك . ومعنى هذا أن البنين يسبقون البنات في أخذهم

بالواقع وفي تعشقهم للحقيقة . وهم يسبقون البنات في هذه السن إلى تفضيل ما يدور حول حياة الأولاد وأبطال الواقع من أقاصيص .

ويبدأ الميل إلى القراءة في هذه السن يستولي بقوته على أفئدة النشء . إذ بينما يحب الأطفال في سن دون التاسعة من القصص القصير السريع النهاية، تراهم في التاسعة وما بعدها وقد بدءوا يألفون الصبر على القراءة، ولا يضجرون أمام الكتب المطولة .

وتفقد القصص الخرافية في العاشرة ما لها من جاذبية حتى بين البنات، وتختلف عن ذلك الأساطير إذ تظل لها جاذبيتها . فما أعظم حب الأطفال في هذه السن لتلك الأساطير الشبيهة بالتاريخ كقصة الزير سالم، وعنترة، وأبى زيد الهلالي . وهنا يتأصل الميل الصحيح إلى التاجم . وهذا، إذا أضيف إليه شغف الطفل المتزايد بقصص الكشف والأسفار، أحدث حلقة جديدة تصل ما بينه وبين الدراسات المدرسية في التاريخ والجغرافيا .

وفي هذه السن يقبل بعض النابهين من الأولاد على كتب الإختراع والميكانيكا ويسلكون بعض الرجال المكتشفين في عداد الأبطال ضمن قادة المكتشفين ورجال البحر وصيادي الوحوش .

وفي سن الحادية عشرة يشيع إلى حد ما هذا الشغف بكتب الآلات الكهربائية، والطيران، والهندسة حتى بين العاديين من الأطفال (إذا أحسن تقديمها إليهم) ويحتل من قلوب الأذكياء منهم ميلا دائما

منتظما، تتضاءل بجانبه ميولهم الأخرى . أما قصص المغامرات والأسرار الخفية فهي أحب إليهم من كل هذا . أما البنات فأمرهن يختلف عن البنين إذ لا يشيع بينهن الشغف بهذه الأنواع من القصص ولا يشعرن بجاذبية نحوها . فهن يقرأن في هذه السن من القصص الأدبية الرائعة ما يتناول حياة الفتاة كقصة little woman كما يقرأن القصص التي تدور حول مدارس البنات والحياة المنزلية . وحكايات الحيوان إجمالا لا تزال لها مكانتها عندهن . ومع ذلك فقد أخذ يقبل كثير من البنات أخيرا على قراءة قصص المغامرات التي تتداولها أيدي أترابهن من البنين ويفضلنها . ولعل في هذا ما يشير إلى تغير أكيد مطرد في تربيتهن وفي نظرتهن إلى الحياة . أما كتب العلوم والهندسة والميكانيكا فندر أن تستهويهن في الحادية عشرة على ما يبدو .

ومهما يكن من شئ فثمة اتجاه آخر في الميل إلى القراءة يمكن أن يضاف إلى ثبتنا، وهو إتجاه لما يزدهر بعد لقلة في الكتب، وأعني به الميل إلى معرفة تركيب الجسم الإنساني . إذ مما لا شك فيه أن أذكياء الأطفال من الجنسين يميلون في الحادية عشرة إلى الحقائق البسيطة في علمي التشريح ووظائف الأعضاء، متأثرين في ذلك شغفهم القديم بالتاريخ الطبيعي بوجه عام . على أن الكتب التي تناسب هذا الباب لا تزال نادرة على شدة الحاجة إليها : فهذا ميل ذو قيمة تربوية بالغة يترقب أن نعتز به ونفيد منه – ميل يفتح الباب على مصراعيه أمام الأطفال ليثبوا منه إلى علم الصحة بفرعيه الفردي والمنزلي، وإلى علم الحياة بوجه عام

٤- تفكير الأطفال

عنيت في القسم السابق بشرح ميول الأطفال بين السابعة والحادية عشرة شرحا إجماليا، والطرق التي تتغير بها هذه الميول وترتقي خلال هذه الفترة . وعلى من يشاء أن يرسم صورة ولو عاجلة لعقول الأطفال في هذه الأعوام، ألا يكتفي بالنظر إلى ما يقبلون عليه وما يرغبون في معرفته من أشياء، بل عليه أيضا أن ينظر في طرق تفكيرهم ذاتها . فإن ضروب الإدراك التي يستطيعها الطفل تتغير تبعا لنموه وازدياد خبرته ومثلما تتغير ميوله .

ومن الطبيعي أن الناس قد أدركوا من قديم أن الأطفال في مختلف الأعمار يختلفون إلى حد ما في نظرهم إلى الأشياء، وفي طريقة التفكير فيها . ولكننا لم نأخذ في استقصاء هذه الإختلافات، ونتعرف حقيقتها إلا حديثا . والظاهر أن عنايتنا كانت منصرفة إلى عهد قريب جدا إلى استخلاص أحكام عامة من الحقائق الأولية التي جمعناها، وكان الأولى أن نستكثر من تلك الحقائق وأن نعين حدودها بدقة وعلى وجه أتم .

فقد خيل إلينا أننا بلغنا غاية الحكمة، مثلا، حين فسرنا ترقي الطفل بأنه تلخيص للترقي البيولوچي عند النوع . أو بأنه مسايرة للتتابع التاريخي " لعصور الثقافة " التي مر بها الإنسان . وعلى أساس هذه النظريات الخطرة حاولنا أن نملي ما ينبغي أن يتعلمه الطفل الآن في مختلف الأعمار . فقال البعض، مثلا، أن تعليم التاريخ يجب أن يبدأ بإنسان الكهف لا لشئ سوى ما هنالك من تشابه مزعوم بين عقول الأطفال في

السابعة أو الثامنة وصيادي العصر الحجري القديم .

ومهما يكن من شئ فهذه النظريات الفجة التي تدور حول طبيعة الترقي، لم تزد على أن فتنتنا عن التوسع في دراسة الحقائق . وها هي ذي لم يبق لها في نظرنا ما كانت تدعيه من توضيح وتفسير . فقد بدأنا في السنوات الحديثة نقتصد في التعميم، ونجعل رائدنا إنعام النظر في الحقائق في صبر وأناة .

وأود أن أتناول ما ثبت الآن من الحقائق الواسعة، ثم أعود إلى النظر في قيمتها العملية . وقد يكون من المفيد أن أشير إلى عظم ما يترتب على هذه القيم من تطبيق عملي بذكر مثال مختصر .

نحن لا زلنا نرى – في البيت وفي المدرسة على السواء – طريقتين في التربية بينهما غاية الخلاف، تقومان على رأيين متعارضين هما : هل يستطيع صغار الأطفال التعليل أو لا يستطيعون ؟ فهناك من يقول باستطاعتهم وهناك من يقول بعدم استطاعتهم . وإنك لتجد بين المربين أنفسهم من يعمل أحيانا بمقتضى هذين الرأيين المتعارضين في وقت واحد باعتبارات مختلفة وفي ظروف متباينة . إذ قل من الناس من يتبين في وضوح الأساس النظري لما يتخذه من وسائل في تربية الأطفال . فمن جهة نرى كثيرين من الناس يسلمون بأن الأطفال لا يستطيعون التعليل حتى أوائل العقد الثاني، وهو الوقت الذي يفترضون فيه ظهور " الملكة " فجأة فيفرضون الطاعة الصامتة العمياء حتى على أذكياء الأطفال، دون أن يحاولوا شرح الأصول التي تقوم عليها الأوامر والنواهي . وعلى هذا

الأساس وجهت عناية بالغة لجميع أساليب النشاط اليومية المألوفة، مرانة آلية في فني القراءة والكتابة، وذاكرة صماء في الحساب، واستظهار الأدب، واكتساب " العادات الحسنة " فيما يتصل بالحياة الاجتماعية . فإذا فعل الطفل ما أمر به، فاكتسب عادتي النظام والجد، وحشا ذاكرته بأشتات الحقائق فالمفروض أنه قادر على تعليل هذا كله عندما يصل إلى سن التعليل، وسوف يحمده لمر بيه .

ومن جهة أخرى نجد هؤلاء الناس كثيرا ما يتورطون في إعطاء دروس شكلية في الفضائل المجردة : كالأمانة والرحمة والأدب والنظام . وحتى أبناء الخامسة يتلقون أحيانا أحاديث أخلاقية من هذا النوع في المدرسة . ويحلو للبعض أن يتصور أن مثل هذه الألفاظ الكلية الشارحة يمكن أن تكون ذات فائدة حقة للأطفال في سن الرياض والمدارس الابتدائية، وإنها تضبط نوازعهم عندما يواجهون بعض المواقف الواقعية . وفي هذا حكم لصغار الأطفال بقدرتهم على التفكير المجرد، وعلى ضبط وتوجيه سلوكهم بالمعاني الكلية التي هي في الواقع من خصائص سن متأخرة عن ذلك كثيرا . كل ما تنجح فيه هذه المواعظ هو أن تصيب الأطفال بالملل، وأن تضيع عليهم وقتا كان من الممكن أن يستغل في اكتساب خبرة حقة في التعاون عن طريق الألعاب أو الأعمال اليدوية أو في المسئولية العملية .

هذان الرأيان المتطرفان كلاهما لا يقوم على أساس صحيح (وهما ما يزالان ملحوظين في كثير من طرقنا العادية في التعليم) . وإذا متى

يبدأ الأطفال في التفكير التعليلي ؟ وكيف يفكرون ؟ وما هي العلاقة بين تفكيرهم التعليلي ولغتهم ونشاطهم العملي ؟

ومن الواضح أن للآباء والمعلمين فائدة عظمى في معرفة ما إذا كان التفكير التعليلي يترقى إطلاقا، وإذا كان يترقى فمتى وكيف ؟ وما هي طرق تفكير الأطفال في الفترات المبكرة والمتأخرة ؟

وأول من وصل من الباحثين إلى نتائج تجريبية موثوق بها في تفكير الأطفال في مختلف الأعمار هم أولئك الذين رأوا لاعتبارات عملية أن يقيسوا نمو الذكاء كبينيه وبرت . ولقد تناولت بالبحث في الأقسام السابقة الأولى قيمة اختبارات الذكاء التي تستعمل في التمييز بين قوى الأطفال في سن واحدة، وفي ترتيبهم في المدرسة فئات بحسب ذكائهم . وأود الآن أن أرى أي هذه الاختبارات قد كشف عن طرق تفكير الطفل المتوسط في أعوام الترقي المتعاقبة . وهنا أستطيع أن أمضي إلى دراسات پياچيه الهامة في هذا الباب، واختم بشئ مما لاحظته بنفسي مباشرة على تفكير صغار الأطفال .

وليس مقياس بينيه بخير أداة للموازنة بين تفكير الأطفال في أعمارهم المختلفة، إذ أن الأسئلة التي يقدمها إلى الطفل جد مختلطة، وأكثرها مسائل لا تتطلب التفكير التعليلي إلا في النادر . على أنها مع ذلك تكشف عن حقائق لها قيمتها فيما يتصل بهذا الغرض . ونحن إذا انتقينا من بين مجموعات الأسئلة ما يتطلب التفكير الفعلي، وقارنا إجابات الأطفال عنها في مختلف السنين أدركنا اتجاه الترقي إلى حد ما

لننظر أولا إلى " أسئلة الفهم التعليلي " فالطفل في الرابعة يستطيع أن يعالج بنجاح أمثال هذه الأسئلة " ماذا يجب عليك أن تفعل إذا شعرت بالنعاس ؟ وأنت تحس البرد ؟ وأنت جائع ؟ " وفي السادسة " ماذا يجب عليك أن تفعل إذا كانت الدنيا تمطر وأنت خارج إلى المدرسة ؟ " و " .... إذا رأيت بيتك يحترق " و " ... إذا كنت ذاهبا إلى مكان ما وفاتك الترام ؟ " وفي الثامنة " ماذا يجب عليك أن تفعل إذا كسرت شيئا لغيرك ؟ " و " ... إذا رأيت أنك قد تصل متأخرا إلى المدرسة وأنت في طريقك إليها ؟ " و " ... إذا آذاك طفل آخر عن غير قصد ؟ " وفي العاشرة " ماذا يجب عليك أن تقول إذا سئلت رأيك في ولد لا تعرفه حق المعرفة ؟ " و " لماذا يجب أن يكون حكمنا على الشخص بأفعاله لا بأقوله ؟ " و " ماذا يجب أن تفعل قبل البدء في شئ هام جدا ؟ "

والآن فبم تختلف أخرى هذه المسائل عن أولاها ! وما هو الشئ الذي يستطيع أن يعمله ابن العاشرة ويعجز عنه ابن الرابعة ؟

أول كل شئ هو إن ابن العاشرة يستطيع أن يعالج مسائل أقل مادية (less concrete) وأكثر تعميما . أما أن يشعر الطفل بالجوع أو بالحاجة إلى النوم فتلك تجربة حسية بحتة، ولكنها حقيقية حية رغم بساطتها . وإن مجرد ذكرها يستدعي صورا واضحة للشعور ذاته، ولما يحدث عندما يشعر المرء به . ولكن " أن يبدأ الإنسان عملا هاما "

فتلك مسألة تقتضي أفكارا أكثر تعميما وتجريدا، فهي ليست تجربة خاصة بل طائفة من التجارب . فترى الطفل، عندما يوجه إليه السؤال، قادرا على التفكير في هذه التجربة أو تلك من نوع خاص، ولكن الصور التي تستثيرها هذه التجارب ليس لها بطبيعتها من القوة والاتصال بإحساسه وشعوره ما لأسئلة السن المبكرة .

ومسألتنا على بعدها من المحسوس وقربها من التجريد معقدة أشد التعقيد . فإذا أراد الطفل أن يجيب عن سؤال من أسئلة العاشرة تحتم عليه أن يضع، وموضع المقارنة والحكم معا، أشتاتا لا حصر لها من تجاربته مع الأطفال والراشدين، وما يقوله الناس و يفعلونه في المناسبات المختلفة، وأن يخرج من هذا كله بحكم واحد مركب . وفوق ذلك فمسألة كهذه ليس لها من الاتصال المباشر بنفس الطفل ما لسؤالك إياه عما يفعل إذا كان جائعا أو كان بيته يحترق . وحتى من هذين السؤالين الأخيرين يستطيع المرء أن يدرك مقدار ما يبلغه الطفل من تقدم بين الرابعة والسادسة . فكل طفل في الرابعة قد أحس الجوع والبرد والنعاس بالفعل، وليس كل طفل في السادسة قد رأى بيته يحترق، بل لعله لم ير بيتا يحترق إطلاقا . غير أنه في هذه السن يستطيع أن يفيد من تجارب الغير عن طريق اللغة والصور مستعينا بما عرفه عن النار بالفعل ليدرك في وضوح تام ما يتعين عليه أن يفعل إذا فرض أن بيته يحترق .

وعلى ذلك فلدينا فرق جوهري بين المسائل التي يستطيع علاجها كبار الأطفال والتي يستطيع علاجها صغارهم، وهو أن لكل طائفة منهم

مداها الخاص في قدرتها على استخدام التجربة مباشرة وغير مباشرة . وأما " الافتراض " البادي في الأسئلة (وعلى الأخص في أسئلة أبناء الثامنة) فظاهر أن له أهمية قصوى في ترقية الفكر . وهنا نتبين بعض الخصائص التي تميز النمو الباكر للقدرة على مجرد الافتراض في التفكير، وعلى تقدير نتائج هذا الافتراض من غير أن يكون للطفل سابق تجربة عمليه في هذا الباب . وعندي – كما سأبين فيما بعد – أننا نستطيع أن نرى بداية القدرة على اصطناع الفروض " إذا حدث كذا كان كذا أو فسأفعل كذا " في اللعب التخيلي لدى صغار الأطفال .

وعلى كل فبالرجوع إلى ما قدمناه بين يدي البحث من أمثلة محدودة نرى أن الترقي يطرد، ولكن دون أن يكون ماثلا في أنواع جديدة من القدرة تظهر فجأة من حين إلى حين . بل إنه لأحرى أن يكون زيادة مطردة في قدرة الطفل على علاج مسائل بعيدة نسبيا عن التجربة المباشرة، تمتاز بقربها من التجريد والتعميم والتعقيد، وتحتاج إلى معرفة أوسع وتقتضي قدرا أعظم من الافتراض عن تلك التي يستطيع علاجها في سن صغري .

وإذا أردنا أن نجمل وجوه التغير بحيث تلائم الأبحاث الفنية الحديثة في علم النفس قلنا إن الطفل يبدي قدرة مطردة الزيادة في تقدير العلاقات المعقدة بين الأشياء، وفي تناول هذه العلاقات بطريقة تزداد على الأيام وضوحا ودقة . وتتضح هذه الحقيقة إذا أخذنا من مجاميع اختبارات بينيه واحدا آخر من تلك الاختبارات التي تعطى

للأطفال في أسنان متتابعة . فلو أعطينا صورة لطفل متوسط الذكاء في سن الرابعة وطلبنا إليه أن يقول كل ما يعرفه عنها لسرد أسماء كثير مما فيها من أشياء واحدا بعد الآخر . وهذه الأجزاء المنفصلة لا يسلكها الطفل في وصف شامل، وإنما يعددها حسبما اتفق (كرسي . منضدة . سيدة . بنت صغيرة) وهكذا دواليك . وليس لنا أن نشك في أن الطفل يستطيع أن يدرك إلى حد ما بعض العلاقات السهلة بين هذه الأشياء المختلفة . إذ من المحتمل أنه يدرك الطفل أن السيدة جالسة على الكرسي، وأن الرغيف على النضد، وأن القط على الأرض، وأن الطفلة تبكي الخ : ومع هذا فليس في مقدوره بعد أن يفصل هذه العناصر العلاقية بعضها عن بعض، وأن يدركها إدراكا واضحا مفصلا، وأن يعبر عنها في جمل ملائمة . ولعل سرده للأسماء يعني كل هذا في صورة مبهمة . أما الطفل في سن السابعة فيستطيع أن يفصح عن هذه العناصر العلاقية وأن يعبر عنها . " الطفلة تبكي وأمها تنظر إليها " و " هنا طفلة هولندية تبكي وأمها جالسة " . ويستطيع الطفل في الثانية عشرة أن يفعل أكثر من هذا، إذ لا يقف عند مجرد وصف ما يرى بل يتعدى ذلك إلى إدراك الشئ في مجموعه مع ما يحمل من علاقات كالعلة والباعث فيقول " الطفلة تبكي لأنها جائعة، ولأن الأم ليس لديها ما تطعمه إياها " و " الطفلة شكسة والأم غاضبة "

ومعنى هذا أن الطفل يستطيع الآن أن يفسر الصورة مستعينا بما تفيض به ذاكرته من مواقف مماثلة مرت بسمعه، أو بصره، أو خبرها بنفسه . ليس هذا فحسب بل إنه يلجأ إلى تقديره السابق لعلة بكاء

الأطفال ومناسباته، وإلى ما يعرفه من علاقة بين سلوك الأطفال والكبار . فسلوك الأم وطفلتها كما يبدو في الصورة وحدة تامة، ولكنه لا يؤخذ على هذا الإعتبار فحسب بل من الممكن فوق ذلك تحليله في الفكر إلى مقوماته وما بينها من علاقات سببية . وهذه العلاقات المركبة يمكن التعبير عنها بالكلام .

وإذا فترقى التفكير عند الطفل يتوقف على ما يأتي : (ا) نمو قدرته على أن يربط إدراكه وفهمه بين طائفة أكبر من الحقائق والعلاقات، ويتصل بهذه أيضا (ب) قدرته على الانتقال من العلاقات البسيطة بين الأشياء إلى علاقات أخرى أكثر دقة وتعقيدا . ويبدو هذان الأمران واضحين جدا في اختبار آخر من اختبارات بينيه . هو اختبار المقارنة بين الأوزان . ففي سن الخامسة يستطيع الطفل المتوسط أن يميز بين صندوقين يختلفان في وزنهما ويتفقان في شكلهما وحجمهما . ولكن لا يتأتى له أن يرتب خمسة أوزان متقاربة ترتيبا صحيحا إلا بعد ذلك بأربع سنوات . هذا العمل الأخير أشد تعقيدا من سابقه، لأن الطفل لا يستطيع أن يقارن دفعة واحدة بين الأوزان الخمسة من طريق الحس، وكل ما يستطيع هو أن يوازن بين اثنين اثنين منها، وعليه بعد ذلك أن يقارن بين ما يذكره من حكمه الأول وبين حكمه الحاضر وهلم جرا . فالمجموعة كلها يجب أن تبقى في الذهن ككل، وأن ينسب إليها كل حكم من الأحكام الحسية على حدة . وهكذا تستدعي المسألة زيادة كبيرة في القدرة على استيعاب العلاقات في الفكر وربطها بعضها ببعض.

ومهما يكن من شئ فاتجاهات الترقي العامة هذه يمكن أن تتضح وأن تظهر دلالتها إذا نحن جاوزنا الاختبارات المتباينة كمقياس بينيه إلى مجموعة من المسائل أكثر تجانسا كمقياس التفكير المدرج لبرت . ولعل هذا المقياس معروف لمن يهتمون بأمر الاختبارات من قرائي . وسوف أقتصر على الاستشهاد بثلاث أو أربع من مسائله لأبين ما لها من قيمة فيما نحن بصدده .

فالأطفال في السادسة والنصف مثلا يستطيعون الإجابة عن هذا السؤال " أحمد يجري أسرع من سيد وحسام أبطأ من سيد . فأي الثلاثة أبطأ ؟ " وفي الثامنة : " أنا لا أحب الرحلات البحرية ولا أهوى جوار البحر، ولا بد لي من قضاء العيد إما في قبرص وإما في الأقصر وإما في السويس . فإلى أين أذهب ؟ " وفي العاشرة : " هنا أربع طرق وقد جئت من الجنوب قاصدا الفيوم فالطريق اليمني تنتهي بالنيل والأمامية لا توصل إلا إلى القاهرة . ففي أي اتجاه تقع مدينة الفيوم : أفي الشمال أم في الجنوب أم في الشرق أم في الغرب ؟ " وفي الثانية عشرة " فئران الحقل تلتهم العسل الذي يختزنه النحل . والعسل الذي يختزنه النحل هو غذاؤه الأساسي . وفي جوار المدن من القطط أكثر مما في الحقول : فأين يا ترى يكثير النحل ؟ أفي جوار المدن أم في الحقول " .

وما على الإنسان إلا أن يقرأ هذه المختارات من مجموعة الأستاذ برت ذاكرا أنها جزء من مقياس جيد التقنين – وأعني بذلك أنها مسائل ينجح في حلها معظم الأطفال في الأعمار المسماة – لكي يدرك

حقيقتين عامتين على جانب عظيم من الأهمية، أولاهما أنه من الخطأ أن يقال – كما جرت العادة – إن التفكير التعليلي لا يبدأ إلا في العقد الثاني لأن الاطفال دون سن المدرسة الابتدائية قادرون على هذا التفكير، بل ويفكرون بالفعل من طريق القياس المنطقي على شريطة أن تكون المقدمات التي يستخلصون منها النتيجة قليلة بسيطة مألوفة مادية نوعا ما . ولقد أبان برت Burt عندما نشر نتائج أبحاثه لأول مرة " أن جميع عمليات الفكر الأولية اللازمة للاستدلال القياسي موجودة لدى الطفل قبل أن يغادر الروضة أي في سن السابعة العقلي إن لم يكن قبل ذلك " وثانيتهما " أن الترقي ليس في جوهره سوى زيادة في مدى اتساع مادة الدراسة وتنوعها – تلك المادة التي هي موضوع العمليات العقلية – وزيادة في دقة هذه العمليات وتعقيدها . وإن صعوبة أي اختبار تتوقف على ما فيه من تعقيد " ويمضي برت Burt فيقول " أما جوهر الروابط، من زمانية ومكانية وعددية وسببية الخ، وما يتركب منها من قضايا كالشرطية المتصلة والمنفصلة فقليل الأهمية نسبيا " وبعبارة أخرى فنحن مهما بدا لنا أن قدرة جديدة قد ظهرت فجأة في سن معينة كالقدرة على التفكير في الأبعاد والزمان والعلل وعلى الجدل باستخدام " لو " و "إذا" فإن ما يبدو من ظهورها على هذا النحو راجع إلى شئ واحد هو قصورنا نحن عن ملاحظتها ملاحظة تامة في أدوارها الأولى . أما إذا أمعنا في تبسيط كل مسألة وتوضيحها فإن حلها لا يستعصي حتى على أطفال الرياض .

وأنا لا أشك في أن القراء سيدركون ما لهذه الحقائق من قيمة في

طرق التعليم بين الفئات الدنيا في المدارس الابتدائية . وإنه لمن أهم الأمور، فيما يتصل بطريقة التعليم، ألا تكون نظرتنا حتى إلى صغار الأطفال قائمة على اعتبار أنهم لا يملكون سوى العادة والذاكرة، بل على أنهم يستطيعون الاستدلال والجدل واستنباط النتائج إذا هيئت لهم الفرصة المناسبة .

وطبيعي مع هذا أن تبقى فروق واسعة بين كبار الأطفال وصغارهم مرجعها إلى الأثر المتجمع للنمو البطئ منذ البداية الأولى . فمن الحقائق الساطعة مثلا أن القدرة على نقد منطق الغير، ومناهضة الأغاليط، متأخرة في النضوج عن القدرة على تكوين الاستدلال المنطقي القويم . ولنعد لحظة إلى مقياس بينيه Binet (كما راجعه برت) فنرى أن الطفل المتوسط لا يستطيع قبل العاشرة أن يدرك أمثال هذه الأباطيل " : " لي أخوة ثلاثة هم أحمد وإبراهيم وأنا " أو قال رجل " إني أعرف طريقا ينحدر من البيت إلى المدينة وينحدر من المدينة إلى البيت " . إن الأطفال لا يستطيعون أن يدركوا ما في هذه العبارات من سخف وغلط، ولا أن يفسروا طبيعة هذا السخف تفسيرا مقبولا حتى يبلغوا العاشرة . وطبيعي أن هذا لا يعني قصور الأطفال إطلاقا عن إدراك كل سخف مهما كان نوعه ودرجته من الصعوبة قبل بلوغه هذه السن . ولم يحاول واحد من علماء النفس فيما أعلم حتى الآن أن يخرج مقياسا للأغاليط السخيفة يناسب صغار الأطفال . فمجموعة الدكتور بلارد المشهورة مثلا تبدأ في مستوى دان من أمثلة بينيه ثم تتدرج إلى مراتب أعلى في الصعوبة . وفي ظني أنه من الممكن إخراج مقياس كهذا، لأن ما يتبدى

من ملاحظات أصغر الأطفال كثيرا ما يدل على إدراكهم للأغاليط السخيفة في صوره البسيطة .

٥- أخطاء الأطفال

نظرت فيما سبق في بعض الحقائق العامة التي كشفت عنها دراسات بينيه وبرت، فيما يتعلق بمقدرة الأطفال على التفكير في مختلف الأعمار وأريد الآن أن أتحدث عن دراسات بياچيه في هذا الباب .

فقد عني بياجيه في بادئ الأمر بدراسة أخطاء الأطفال في التفكير . وكانت غايته أن يعرف ماذا يفعل الأطفال عندما يخفقون في تفكيرهم، ماذا يدور بخلدهم عندما يسألون فيخطئون الجواب الصحيح . وكان يحاول على حد قوله " أن يصف العقبات التي يجب على الطفل اجتيازها حتى يصل إلى التفكير العلمي " . ولنضرب لذلك مثلا : عندما تقرر أن الطفل المتوسط لا يستطيع قبل العاشرة أن يفسر تفسيرا مقبولا ما تحمله مثل هذه العبارة من سخف " لي ثلاثة أخوة هم أحمد وإبراهيم وأنا " اتجه بحث بياچيه إلى تتبع ما يفعله الأطفال حينما يواجهون بمثل هذه المسألة، ويعجزون عن حلها حلا منطقيا . وكان تساؤله : لم لا يستطيعون الوصول إلى الجواب الصحيح ؟

ولقد جمع بياچيه في سياق هذه الأبحاث وغيرها، مستعينا في ذلك بأبرع الطرق في التجريب والسؤال، ثروة عظيمة من حقائق ممتعة عما يقوم في ذهن الطفل عن العالم الخارجي من أفكار وهو دون الحادية

عشرة أو الثانية عشرة . ولا يسعني هنا إلا أن أورد بعضا من نتائجه التي تتفق والغرض الأساسي من هذا الكتاب .

ولنبدأ باختبار الأخوة الثلاثة فنقول : عندما عجز أحد الأطفال عن إدراك السخف الذي ينطوي عليه هذا السؤال، طلب إليه بياچيه أن يرتب الجملة " بحيث يزول ما فيها من سخف " واتبع هذا بأسئلة أخرى يستطلع بها أفكار الطفل عما بين أفراد الأسرة الواحدة من قرابة . فوجد أن عجز الأطفال عن حل هذه المسألة راجع في الأصل إلى أنهم لما يبلغوا القدرة على التفكير في العلاقات التي تدل على معنى القرابة المتبادلة . فهم يدركون أن يكون للانسان أخ لا أن يكون الإنسان نفسه أخا . ولا يفهمون أن كل فرد في الأسرة هو أخ أو أخت لكل واحد من الباقين . وأن كل فرد من هؤلاء جميعا يستطيع أن يدعو كل فرد من الباقين أخاه . ومعنى هذا أنهم لا يدركون كون الفرد واحدا من جماعة يرتبط أفرادها فيما بينهم برباط القرابة المتبادلة بين والد وولده .

ولكي تتضح هذه النقطة أورد هنا، عن بياچيه، حديثا دار بينه وبين أحد الأطفال . نرى في هذا الحديث طفلا في الثامنة يكافح لإدراك القرابة بينه وبين إخوته وقد توالت عليه الأسئلة :

١– ألك أخ ؟

– نعم

٢– وهل لأخيك أخ ؟

– لا

٣– أواثق أنت ؟

– نعم

٤– وهل لأختك أخ ؟

– لا

٥– ألك أخت ؟

– نعم

٦– ولها أخ ؟

– نعم

٧–كم أخا لها ؟

– لا أخ لها

٨– وهل أخوك أخ لأختك أيضا ؟

– لا

٩– وهل لأخيك أخت ؟

– لا

١٠–كم عدد الإخوة في أسرتك ؟

– واحد

١١– إذن لست أخا ؟

– (ضاحكا) بلى

١٢– وإذن لأخيك أخ ؟

– نعم

١٣–كم عددهم ؟

– واحد

١٤– من يكون ؟

– أنا .

إن مثالا كهذا يبين في وضوح مقدار ما يلاقيه طفل دون سن عقلية معينة من عنت في تبين صلة القرابة القائمة بين أخيه ونفسه، منظورا إليها من ناحية أخيه . وإن إصدار الطفل لأحكام مطلقة على هذا النحو، متخذا من نفسه مركزا لكل شئ، هو الذي يجعله عاجزا عن أن يدرك إدراكا كافيا الأوضاع المكانية على الوجه الصحيح . فالمسألة الآتية، مثلا، وقد وردت في مقياس التفكير الاستدلالي لبرت، لا يوفق الأطفال إلى حلها إلا في سن التاسعة : وهي : ثلاثة أولاد يجلسون في صف واحد، مصطفى عن شمال مؤنس، وصادق عن شمال مصطفى، فأي الثلاثة في الوسط ؟ ولقد عرض پياچيه هذه المسألة على أطفال دون التاسعة فخرج بالنتيجة التالية : وهي أن الصعوبة التي تعترض الطفل في هذه المسألة سببها إخفاقه في تقدير التبادل النسبي بين اليمين والشمال

في الأوضاع المكانية .

هذه الدراسات المستفيضة في منطق الأطفال، وكثير غيرها، وصلت پياچيه إلى بعض نتائج عامة حول أدوار الترقي التي يمر بها تفكير الأطفال، والطريقة التي يتأثر بها منطقهم وتفكيرهم نتيجة لترقيهم الاجتماعي في الأعمار المتوالية .

يقول پياچيه بأن هناك أولا دورا عاما شاملا في الترقي الاجتماعي والعقلي يسميه " الانطواء الذاتي " يظل إلى السابعة أو الثامنة على التقريب . ويرى أن الأطفال في هذا الدور ينطوون على ذواتهم لا في رغباتهم وسلوكهم الاجتماعي فحسب، بل في تفكيرهم أيضا . فهم يؤمنون بأفكارهم ولا يخامرهم شك في أن كل إنسان يعتقد تماما ما يعتقدون . كذلك أراؤهم فيما يحيط بهم لا تأتيهم من طريق النقاش أو الجدل مع الغير . ويرى پياچيه بحق أنهم لا يتناقشون ولا يتجادلون بالمعنى الصحيح . وكل ما هنالك أنهم لا يدركون أن الناس قد يرون الأمور على نحو آخر، وأنه من الجائز أن تتحور آراؤهم تبعا لهذا النحو . فإذا التأمت جماعة من هؤلاء الأطفال تجاذبوا أطراف الحديث، ما في ذلك شك، ولكنهم لا يقصدون من هذا في العادة أن يكون حديثهم موضع أخذ ورد، دع الجدل جانبا . فكلامهم أشبه بالدهش والتعجب المتقطع منه بالحديث الصحيح، وأسئلتهم أقرب إلى التشدق منها إلى البحث الصادق .

ويرى پياچيه أن السر في عجز الأطفال عن التفكير المنطقي

الواضح راجع إلى اعتقادهم الساذج بأن حقيقة العالم هي عين ما يبدو لهم منه . ويظل الطفل دون أي حافز يحفزه على النظر في طريقة تفكيره – وهو ما لابد منه لكي يصل إلى التفكير المنطقي الصحيح – حتى يدرك أن من الأفكار ما يناقض أفكاره، وأن الأشياء قد تبدو في نظر الغير على خلاف ما تبدو له .

وهكذا وقع پياچيه على دليل يفسر عجز الأطفال عن إدراك ما يقوم بين العلة ومعلولها، وبين المقدمات ونتائجها من علاقة منطقية . فهم عاجزون عن التمييز بين عبارات متقابلة أو متناقضة، وتراهم يسوقونها خليطا في حشد واحد واضعين واو العطف مكان أداة الاستدراك ولام التعليل . ومن عادتهم أن يعكسوا علاقة السبب بالنتيجة، ويسوقوا البرهان من جزئي إلى جزئي، كما يفعل كثير من الراشدين، دون ما رجوع إلى القضايا الكلية .

ويرى پياچيه أن غرائز الطفل الاجتماعية تأخذ في الترقي فيما بين السابعة والثامنة أو ما يقرب من ذلك . فالطفل يزداد شعوره بوجهة نظر أترابه كلما ازدادت رغبته في مشاركتهم اللعب بالفعل، لا أن يكون معهم فحسب . وهنا يدرك لأول مرة أنهم قد يفهمون الأشياء على خلاف ما يفهم، وأن الحقائق على وجه عام شأنها شأن الأوضاع في المكان تختلف باختلاف وجهة النظر . وكلما تعلم أن يجري في أفعاله على العرف، عرف كيف يتبادل الرأي مع الغير ويزن تفكيره بالمنطق المألوف

ومع ذلك فإن قدرته على التفكير بطريق اللغة متأخرة كثيرا عن

منطقه العملي . فهو يستطيع أن يعالج في الحياة العملية من المسائل ما يتصل باليمين والشمال، وبالدرجة، وبالترتيب، وبالعلاقات الاجتماعية، قبل أن يتأتى له أن يتخذ من هذه الأمور موضوعا لكلامه ولتفكيره المستقل عن العمل بزمن طويل . والطفل في سنة المدرسة الابتدائية يمارس عمليا كل هذا في يسر وسهولة . ولكن پياچيه يقرر أن القدرة على التفكير من طريق اللغة لا تواتيه في شئ من اليسر إلا في نهاية هذه الفترة . وقد يتأتى له أن يعني بالأسباب والنتائج التي ترتبط بالآلات الميكانيكية في نحو الثامنة أو التاسعة، ولكن نجاحه في التفكير العلي ضئيل قبل الحادية أو الثانية عشرة .

وبعد فكل من خالط الأطفال وعرفهم يقر معظم هذه النتائج العامة الشاملة التي تدور حول طرق ترقي الطفل في الحكم والاستدلال . ومن الواضح الجلي أن تقدير الطفل للعلاقات المكانية والعلية بطريق الممارسة العملية في حياته الحسية يسبق في الظهور عنده مقدرته العقلية على فهم هذه العلاقات واستخدامها . ومن الواضح أيضا أن الطفل الصغير ينظر إلى الأشياء في مجموعها من خلال رغباته العاجلة، ويحكم عليها من حيث علاقتها به فحسب . وإن اختلاطه بالناس من شأنه أن يفطمه عن انطوائه الذاتي، ويؤهله لفهم العلاقات المتبادلة . كذلك من الواضح أن نمو العلاقات الاجتماعية لديه من شأنه أن يحفزه إلى الكلام، ووضوح التفكير ومنطقيته . ولقد بين پياچيه في وضوح تام كيف ترتبط معا وجوه الترقي المختلفة من الناحيتين الاجتماعية والعقلية.

ومع هذا فإن ما انتهى إليه بياچيه في أول الأمر من نتائج في دراسته للترقي العقلي لا يعطينا صورة صادقة للبنين والبنات، كما نعرفهم في الحياة العامة . وكان لابد له أن يستدرك ما فاته، وقد تيسر له ذلك في نقاشه مع نقاده . ولقد كان كلفه بالمذاهب النظرية وحبه لإبراز " الأدوار " مرتبة في وضوح هو الذي قاده في البداية إلى رؤية أوجه الترقي العقلي المختلفة، قاطعة بينة الحدود، مما لا يتفق مع ما هي عليه في الحقيقة، لأن أدوار النمو المختلفة عند الأطفال تتداخل وتختلط فيما بينها . فقد يستطيع الطفل أن يفكر تفكيرا سليما في ناحية ما، ومع ذلك ينقلب خياليا واهما في ناحية أخرى، تبعا لحالته النفسية وظروفه المحيطة به .

والمسألة كما سبق أن بين برت Burt هي أن صغار الأطفال في السابعة والثامنة يستطيعون التفكير الاستدلالي، ويقومون به بالفعل لا في صور عملية فحسب، بل في صور لفظية أيضا، على شرط أن تكون المسألة بسيطة مادية مألوفة إلى حد كاف .

وتعرف كل والدة أن ميول الأطفال تتجه في بعض الأحيان إلى معرفة كيف تؤدي الأشياء ووظائفها، وذلك قبل بلوغهم السن التي رسمها بياچيه لبدء اهتمامهم بالعلل الآلية، بأمد طويل . ولو أنهم لا يستطيعون استبقاء هذا الميل طويلا . وما من أحد لعب في جمع من صغار الأطفال أعطيت لهم حرية الكلام يشك في وقوع الحوار وتبادل الأفكار بينهم أحيانا في سن مبكرة، إلى جانب ما يفوهون به من كلام صادر عن عقيدة جازمة ساذجة، ناشئة عن الانطواء الذاتي عندهم .

وعلى العموم فإن الفرق بين دور ودور يرجع دائما إلى تواتر مميزات بعينها في أحدهما، دون أن يمنع ذلك من وجودها في غيره من الأدوار . وبعبارة أخرى : فالفرق بينهما مسألة قلة وكثرة . فإن صغار الأطفال أكثر استعدادا من كبارهم للوقوع في أخطاء الانطواء الذاتي دون أن يمنع هذا كبارهم من الوقوع في هذه الأخطاء من حين إلى حين .

٦- بداية التفكير الاستدلالي

أود أن أتحدث الآن عن بعض أبحاثي في ترقي الفكر، لمقارنتها بما انتهى إليه پياچيه من نتائج . وتتناول هذه الأبحاث بوجه خاص أطفالا دون الثامنة . ولكن لما كان هؤلاء الأطفال ممتازين في ذكائهم (متوسط نسبهم العقلية ١٣١)، فإن ما وصلت إليه من حقائق يلقى كثيرا من الضوء على تفكير أطفال أكبر منهم سنا، وأدفى إلى التوسط في الذكاء . وسألخص بصفة خاصة تلك النتائج العامة التي تصدق ولا شك على تلاميذ المدرسة الابتدائية .

ومع ذلك فلابد من كلمة في البداية عن الظروف التي لابست هذه الدراسات والمشاهدات، لما لها من صلة مباشرة بالاقتراحات العملية التي سأذكرها فيما بعد .

كان أخص مميزات البيئة التي قضى فيها أولئك الأطفال أيامهم أنها كانت تستحثهم على العمل والتفكير، فلقد كان المحيط المادي وأساليب التربية موجهة إلى بعث نشاط الأطفال لا المعلمة : وكانت

وظيفة المعلمة أن تسهر عليهم مستعدة لإرشادهم وقت الحاجة . وكان ما تعني به أن تتعهد ميولهم التلقائية الناشئة وأن ترعى أبحاثهم وتجاربهم وكشوفهم مهما كان منحاها، مثال ذلك تعهد ميول الأطفال في دائرة الأسباب والنتائج في العالم المادي عند ظهورها . ولتوضيح ذلك نذكر حالة أو حالتين : " اكتشف الأطفال عرضا أن قطعة من الشمع قد انصهرت عندما سقطت على أنابيب الماء الساخن، فدهشوا لذلك أشد الدهش، وأخذوا يجربون وضع أشياء أخرى على الأنابيب من نحو الصلصال والطباشير والخشب، وقادهم الحديث إلى حوار فيما إذا كانت تلك الأشياء تنصهر في النار . وذهبوا يجربونها في نار أوقدوها في الحديقة . كان هذا خيطا من خيوط الميل قادنا إلى أن نقدم إليهم موقد غاز الاستصباح وتوابعه الضرورية، ليستعينوا بها في تجاربهم، إذ من شأنها أن تسهل لهم رؤية النتائج في وضوح . وكان الخيط الثاني ميلهم إلى إذابة الثلج والصقيع صبيحة يوم سقط فيه الثلج ذاك الشتاء، وكان أول ما فعلوه أن وضعوا آنية ملأى بالثلج على أنابيب الماء الساخن " .

" ولاحظ بعض الأطفال الأثقال البيضاء المدلاة من البكر المستعمل في رفع المصابيح الكهربائية وخفضها، فسألوا : ما تكون ؟ وجذبوها لينعموا فيها النظر . ولشد ما شاقهم نظام العمل الآلي في تلك الأجهزة . ولكن الأثقال كانت من العلو بحيث لم يستطع الأطفال تبينها في وضوح، فكان أن هيأنا لهم بضعة أثقال من خفيف الألمنيوم وثبتناها على جدران الفصل، وأمكن أن تقام على الرمال، وبذلك تأتي لهم فهم تلك الأدوات باستخدامها في لعبهم "

وكما تعهدنا عنايتهم بالأثقال، وفعل الماء والنار، بالرعاية والتشجيع في سداد، كذلك كنا نفعل إزاء جنوحهم إلى صياغة الأشياء والتمثيل والرقص والافتراض . وفي الحق كان من الجوانب الجوهرية في فننا ضرورة تركهم أحرارا يفحصون الأشياء أو يعبرون عما في أذهانهم بطريق الافتراض والادعاء كما يتراءى لهم .

وثمة ناحية هامة جدا في حياة أولئك الأطفال، تلك أنهم كانوا أحرارا في التعبير عما يجول بأذهانهم، وفي إلقاء الأسئلة والحوار . ومما لا شك فيه أن هذه الفرصة التي أتيحت لهم للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم قد نمت فيهم القدرة على التفكير المنطوق والاهتمام الموضوعي بعالم الأشياء ..

ولقد كان تشجيعهم على ضروب النشاط العملي، كما كان متوقعا، سببا في ترقي " أحكامهم العملية " إلى درجة عالية من السلامة والحذق لا يبلغها معظم الأطفال في أسنانهم . كما كان سببا فيما بدا منهم من اهتمام ظاهر بالسببية المادية في مشاكلهم العملية، في اللعب وصنع الأشياء . ولقد بدا هذا الميل عند مختلف الأطفال بدرجات مختلفة، وفي أوقات متباينة دون استثناء، ومن المحتمل أن يكون عاما بين أذكياء الأطفال في هذه الأعمار .

ولقد تهيأ للأطفال، فضلا عن ذلك، القدرة على التعبير بالكلام عن السببية الآلية عندما تهيأت الظروف (وتقتضي الأمثلة الآتية ضرورة النص على أعمار الأطفال .) . وهاك ولها : حدث ذات يوم أن زل بعض

الأطفال على سلم كان في حجرة الدراسة فأبدوا ملاحظات على شدة انحدار السلم . وأمن دنانه (٥ – ١) على ذلك وقال " إن ذلك راجع إلى عدم اتساع المكان عند أسفل السلم . ولو كان المكان متسعا لدفعنا بقاعدة السلم نحو الخارج وقل انحداره " .

وإليك مثلا آخر " كان دنانه (٥ – ٩) يتمطى دراجته الثلاثية في الحديقة يدهديها إلى الخلف، فقالت له مدرسته : " إنك لا تسير إلى الأمام . أليس كذلك ؟ " فأجاب : " لا . طبعا ما دمت أدير " البدال " في الاتجاه المضاد " فسألته قائلة : " وكيف تسير الدراجة إلى الأمام ؟ " قال وفي صوته رنة الزراية البالغة بجهلها : " حسن . تدفعين " البدال " بقدميك فيدور . ويدور تبعا له هذا الجزء (وأشار إلى محور الترس)، فتدور السلسلة ويدور تبعا لذلك ذاك الجزء (وأشار إلى محور العجلة) فيدور العجل . ولا شئ غير ذلك " .

وفي يوم آخر " احتاج يونس وسعاد بعض أكياس من الورق يفرقعانها .. ولما لم تكن حاضرة عزما على أز يصنعا بعضا منها . فسألهما سائل : " وكيف تصنعانها ؟ " قال يونس : " نخيطها " فقال فاروق (٥ – ١١) على الفور : " إن هذا لا يكون لأن الهواء سيتسلل مما تحدثان من ثقوب فلا تفرقع " .

وقال يونس (٥ – ٢) لبنت رشيدة ذات يوم " إنك عندما تشرحين شيئا تشهينه بشئ آخر ! "

وترينا هذه الأمثلة أيضا عظم ما وصل إليه الأطفال من تبادل الأفكار فيما بينهم تبادلا صادقا صحيحا . فقد كان الحوار والنقاش ديدنهم في جميع الأوقات . مثال ذلك أنهم كانوا يصنعون نماذج لقاطرات وخطوط حديدية فقال فاروق (٥ - ٣) مؤكدا للآخرين ومصححا نموذج طفل آخر : " إن الفلنكات تكون تحت القضبان دائما " .

وكان أحد الأطفال ينظر إلى صورة سفينة لصيد الحوت التفت بها قوارب صغيرة فقال : " هذه قوارب النجاة " قال نبيل (٤ سنوات) : " لا . قوارب النجاة لا تكون على جوانب السفينة . بل تكون على سطحها في سقيفة طويلة " .

ولقد بينت فيما سبق أن أحد الفروق بين كبار الأطفال وصغارهم في المقدرة على التفكير يظهر في المدى الذي تلعبه الفروض المنطقية . فالطفل الذكي في الحادية أو الثانية عشرة يستطيع استنباط النتائج الممكنة من مقدمات معينة دون حاجة منه إلى حلها بالعمل . أما الطفل الذي يصغره فأقل مقدرة منه على ذلك . ومع هذا ففي استطاعتنا أن نرى بوادر مثل هذا الاستدلال الشرطي في لعبه التخيلي التركيبي كما في المثال الآتي : " حضرت سيدة زائرة وتحدثت إلى الأطفال عن رحلتها من استراليا . فلما سمعوا أنها قضت أسابيع في السفينة قال دنانة (٤ - ١) : وإذا كان لابد لكم من أسرة في السفينة . وسأل آخر : " أكنتم تتناولون الفطور العشاء في السفينة ؟ " نعم . قال دنانه : " إذا لابد لكم من موائد وكراسي ؟ " . أو في هذا المثال : " أراد الأطفال طلاء

الأرجوحة من جديد، وتاق يوسف أن يجري ذلك في الحال، فقيل له : إنكم إن فعلتم ذلك اليوم حيل بينكم وبين استعمالها بضعة أيام حتى يجف الطلاء . ومع ذلك فقد أصر على البدء في الحال فقال جمال (٥ – ٢) : من الخير أن ننتظر حتى نهاية الفترة فتجف في الإجازة " .

هذه الأمثلة التي سقناها في استدلال الأطفال تبين كيف أن مراتب التفكير والاستدلال العليا تنشأ وتترقى من مراتبها الدنيا . فالطفل يسير مدفوعا بميوله العملية من أبسط وجوه التجربة وأوضحها إلى أعقدها وأدقها . وينتظم تفكيره بالتدريج بفضل معرفته الفعلية للعلاقات السببية في العالم الخارجي . ومنها نرى أيضا كيف أن طفلا بذاته في سنة واحدة بعينها من سنى ترقيه ينساق مرة مع الخيال البحت والميل إلى تحقيق رغباته بوسائل سحرية، ومرة بحقائق الوجود . فتراه ينتقل من الوهم إلى العلم، ثم يرتد إلى الوهم مرة أخرى، تبعا لمزاجه وظروف الساعة . فهؤلاء الأطفال الذين أخذنا عنهم هذه الأمثلة الواضحة في الاستدلال القويم، وفهم العلية، كانوا رغم هذا يصدرون في تفكيرهم من حين إلى حين عن معتقدات واهمة، وخيال مرده إلى الانطواء الذاتي البحت . حدث مرة أن كان " البراد " يغلي على النار وتصاعد البخار من مسكبه فلوح دنانه (٥ – ٩) وسعاد (٧ – ٧) بيديهما نحوه، وبصق دنانه على " البراد " فلما نهي عن ذلك أجاب : " ولكني أريد أن أوقف هذا الخارج ! "

ومع ذلك فهذا الخليط من المنطق السليم وتقدير الأسباب والنتائج

في العالم الحقيقي من ناحية، ومن الخيالات الصادرة عن الانطواء الذاتي من ناحية أخرى، قدر مشترك بين جميع الأطفال . ومن الممكن أن نلمسه فيهم إذا نحن لاحظناهم في سلوكهم من جميع نواحيه، لا تحت التجربة فحسب . ولنعد إلى رشيدة التي اتخذتها مثلا لطفلة صغيرة ذكية توجه نقدا منطقيالتناقض وقعت فيه المدرسة . فهذه الطفلة (وهي في الخامسة من عمرها) تعطينا من جهة أوضح الأمثلة على سلامة المنطق، ومن جهة أخرى تعطينا أوضح الأمثلة أيضا على نفورها – لانطوائها الذاتي – من كل حقيقة تتعارض ورغباتها .

وسأسوق هنا مثالا يدل على سلامة منطقها : قدمت إليها مربيتها في العشاء مرة نصف ليمونة هندية (grapefruit) . فدار بينهما الحوار الآتي :

رشيدة : " إن عصيرها وفير " .

المربية : " لعل ذلك لأنني انتزعت بذورها " .

رشيدة : " ربما كان النصف الأسفل " .

المربية : " ماذا تعنين " .

رشيدة : " أعني أن النصف الأسفل أوفر عصيرا " .

المربية : " ولم هذا ؟ " .

رشيدة : " لأن العصير يستقر في القاع . وأود أن يكون هذا النصف دائما من نصيبي " .

المربية : " ومن يأخذ النصف الأعلى ؟ " .

رشيدة : " تأخذه درية لأنها أصغر مني " .

وإليك مثلا من تعميمها المنطقي في لحظة تفكير هادئ، وقد سألت أمها عن مختلف الأوقات التي يستحم فيها الأب والأم والأخت . الخ قالت : " كل الرجال والنساء والبنات والصبيان والأطفال والمربيات مختلفون ويختلفون فيما يفعلون . أليس كذلك ؟ " .

وإنك لترى في قولها فيما يلي بدء شعورها بما يجري في نفسها من عمليات عقلية قالت : " في الصيف الماضي سألتني آمنة : أتستطيعين عمل هذا ؟ قلت : نعم . قالت : اعمليه الآن . فقلت : لا أحب أن أعمله الآن . ولكني قلت ذلك لأني ما كنت أدري في الحقيقة كيف أعمله، وما رغبت أن تعرف " .

بعد هذه الأمثلة التي تدل على نمو المنطق في تفكير رشيدة، وعلى شعورها بذاتها الذي يراه بياچيه أساسا ضروريا للتفكير المنطقي استمع إلى مطالبها التي تصدر عن انطواء ذاتي . حدث ذات صباح أن اضطرب نظامها اليومي لظروف طارئة . فلما انتصف الصباح انفجرت صائحة صاخبة : " ردوا الزمن الذي فات ! " لابد أن يبدأ النهار من جديد . عليكم أن تعيدوا الصباح ثانية . لابد ! لابد !!! إنه خطأ أبي فقد دخل

علي الحجرة، وكنت أريد أن ألعب بأوراقي (لعبة تحب أن تلعبها في الحجرة وحدها في هدوء) . قالت الأم : " حسن لازال لديك بقية الصباح " . فردت رشيدة منتحبة : " لا . هذا لا يكفي . عليكم أن تعيدوا الصباح من جديد " .

وإليك أخيرا بينة عن نضال قام في نفسها بين انطوائها الذاتي وبين ما يتطلبه منها التفكير السليم : كان أن رأت " بيتربان " وكان سرورها بذلك عظيما، وفي الصباح التالي توسلت أن تراه ثانية ذلك اليوم . فلما قيل لها إن ذلك ليس بممكن ثارت وألحت في طلبها . وبعد أن ذرفت من الدموع ما شاء لها البكاء استدارت إلى أمها وقالت : " ما كان لكم أن تذهبوا بي إليه . بل كان يجب أن تنتظروا حتى أكبر " فقالت الأم : " ولم ؟ " قالت : " لأنني أكون إذ ذاك أكثر إدراكا وتقديرا للظروف " . هنا نزاع فعلي بين الذكاء والرغبة الجامحة . وهنا أيضا نستطيع أن نلحظ وعيها لما تستطيعه وهي كبيرة .

ويظهر من هذا أن الأطفال لا يجمعون في تفكيرهم بين الطريق الوهمية والعلمية فحسب، بل يبدو منه أيضا أن التفكير العلمي الصحيح ينشأ ويترقى من التفكير الواهم تحت ضغط الحقائق وآراء الغير . ولنضرب مثلا لذلك : صنع توما (٤ – ٢) إوزة وأخذ يحركها في الهواء قائلا لإحدى السيدات : " إنها تطير " فسألته السيدة : " وكيف تستطيع أن تطير دون أن يكون لها أجنحة ؟ " فكان جوابه الأول : " الأجنحة في الداخل " ولكنه سرعان ما صنع لها الأجنحة . وبذا برهن

على استعداده لقبول إصلاح الخطأ وقدرته على الإفادة من نقد الغير لنزعاته الصادرة على الانطواء الذاتي .

ومن هذا الطفل نفسه يتبين صدق ما أثرته من نقد حول ما يزعمه پياچيه من وجود حدود واضحة المعالم بين أدوار الترقي . فمن المتفق عليه أن الطفل الصغير عاجز عن إدراك العلاقات المتبادلة إلى حد ما . ومع هذا فكثيرا ما نلمح بوادر هذا الإدراك في سن جد مبكرة، كما يتضح من المثال الآتي : " رآني الأطفال أفتح شراعة فأقبلوا يفعلون مثلي كل بدوره . وقال أحدهم : أنا بعد توما . فقال توما نفسه (٢ – ١١) : أنا بعد توما . ولكنه سرعان ما نبهني إلى خطئه ضاحكا مرددا لقد قلت : أنا بعد توما " . هنا نلمس في وضوح وعي الطفل للفرق بين أن ينظر الإنسان إلى نفسه وأن يكون منظورا إليه من غيره . هذا الوعي هو مقدمة لإدراك الصلات المتبادلة بينه وبين غيره فيما بعد . وفي هذا المثال عينه نرى بوادر إدراك السخف المنطقي .

٧- بعض نتائج عملية

نجمل هذه الأدلة باختصار فنقول : إن من الواضح أن أقوال الأطفال وأفعالهم تبطل كل رأي يذهب إلى أن الترقي العقلي يقع في أدوار محددة . فمع أن التفكير الاستدلالي المجرد والتعبير اللفظي عنه هما من مييزات السنين التي تتلو أعوام المدرسة الابتدائية، إلا أنه من الواضح أن هذا لا يعدو أن يكون حكما نسبيا، وهيهات أن يكون تحديدا قاطعا . ذلك أن أطفال الروضة أنفسهم بله أطفال المدرسة

الابتدائية، ليسوا البتة خلقا عديمي التفكير يلوكون الكلم دون فهم، وليسوا آلات تتحكم فيهم العادة . كذلك ليس الطفل في المدرسة الابتدائية ذلك الكائن الذي يقف عند حدود " الأحكام العملية الواقعية " والذي يقصر عن الجدل والكلام المنطقي .

ويتبين من الأدلة التي سقناها أن أحد الحوافز الهامة على صياغة التفكير في الألفاظ يتيسر لصغار الأطفال من طريق ميولهم في اللعب، وما يستلزمه ذلك من نقاش وجدل . فهم يندفعون، إذا دعت الحال، في كلام نظري، ولو أنهم لا يستطيعون بعد مداومة التفكير المنطوق . وبينما القدرة على افتراض الفروض المنطقية، وهي عنصر جوهري هام في التفكير العلمي، لا تظهر بصفة منتظمة حتى الحادية عشرة أو الثانية عشرة، فإنها مع ذلك تبدو في كلام الأطفال هنا وهناك في سن سابقة . ذلك أن طبيعة اللعب التخيلي وحاجة الطفل إلى التنبؤ عن المستقبل في ميادين نشاطه العملية تقتضيانها .

وبعد فهذه الخصائص والمميزات التي قد تتفاوت زيادة ونقصا من طفل لآخر هي في المكان الأول بالنسبة للتربية . وإنه لمن أهم الأمور أن يدرك المعلمون أن الأطفال في المدرسة الابتدائية عمليون أولا وقبل كل شئ لا تعنيهم المبادئ بقدر ما تعنيهم الأشياء . وليس هذا فحسب، بل وإن الشغف بالمبادئ إنما يتولد من الشغف بالأشياء . فالتفكير المجرد لدى الفتى والفتاة إنما يكون نشوؤه وترقيه في أحضان نشاطهما العملي في أعوام مبكرة . فإذا كان لنا أن ننمي عمليات العقل

العليا وجب علينا أن ندرك كيف تنمو وتترقى من الأبسط إلى البسيط .

ومهما يكن من شئ، فما هذا إلا مثل آخر لتوضيح الموضوع الأساسي لهذا الكتاب . فقد كنت أحاول دائما أن أقف المعلم على ما لإدراكه لما يجري في عقول أطفال المدرسة الابتدائية سنة بعد سنة من قيمة . ولم يتسع المقام لكي أخوض في مسائل الفصل العملية بالتفصيل . ولكني حاولت أن أقدم من الأمثلة في كل نقطة ما يكفي لشرح الغرض الذي أقصد إليه . وأود الآن أن أجمل الاتجاهات الأساسية للتربية العملية في المدرسة الابتدائية، تلك الاتجاهات التي يخيل إلي أنها وليدة الحقائق السيكولوچية التي ذكرت . فهناك من المبادئ العملية الواسعة ما لو فهم حق الفهم لأثر تأثيرا عميقا في نظام الحياة في المدرسة الابتدائية، وفي تفاصيل المنهج وطرق التدريس . فواضح أولا أن النتائج العملية للدراسة التي قمت بها في تفكير الأطفال تتفق مع النتائج التي أوحاها بحثنا السابق في ميولهم، في مختلف الأعمار، وطريق ترقيهم الاجتماعي . ومن هذه النواحي جميعها نعود إلى النتيجة الأساسية، وهي أن نشاط الأطفال خلال المدرسة الابتدائية هو مفتاح ترقيهم الكامل، وليسوا في ذلك أقل ممن هم دون السابعة من الأطفال، وسواء لاحظنا حاجة الطفل الماسة إلى الحركة النشيطة كشرط للنمو البدني والاتزان والمهارة، ولاحظنا طرق تخلصه من الدائرة الضيقة لرغباته الأنانية واعتقاداته الساذجة عن العالم، أم لاحظنا أن المواقف التي تستثير التفكير اللفظي والجدل، فإن مردنا في كل نقطة إلى الرأي الذي يقرر أن عمل الطفل، وتجربته الاجتماعية الفعالة، وتفكيره وكلامه، كل هذه

وسائل تربيته ولا شئ يعدلها . وإن عملنا كمعلمين هو أن نستثير نشاط الأطفال، وأن نتلقى هذا النشاط عندما ينهض من تلقاء نفسه . ففي استطاعتنا أن نهيئ لهم الوسائل لحل المشاكل التي تستثيرهم، ولكن من العبث الذي لا طائل تحته أن نستهويهم بمشاكل لا تقتضيها ميولهم في ترقيها . ذلك أن ميولهم الأصيلة نحو الأشياء والناس حولهم – في الشارع والسوق والحديقة والسكة الحديدية وفي عالم النبات والحيوان – تهيئ لنا كل ما نحتاج إليه من مناسبات لتربيتهم . وفي المقام الثاني نرى أن نشاط الأطفال في هذه الأعوام، سواء في التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضة أو العلوم، جد خصيب، وذلك إذا كان نشاطا ماديا عمليا يتناول الأشياء الحقيقية التي ترى وتلمس وتصنع وتقاس . وهذا صحيح في الأعوام المبكرة من المدرسة الابتدائية على الأخص . ومع ذلك فما يزال هذا النشاط من أبرز الحقائق في حياة الأطفال حتى في العاشرة والحادية عشرة . فالكلمات لا يمكن أن تقوم مقام الأشياء ولو أنها يمكن أن تستعمل للتعبير عن تجربة الأشياء . أما التفكير النظري فهو شئ مغلق على الطفل إلا إذا كانت نهايته إلى نتائج عملية .

ومع ذلك فالأطفال في حاجة إلى الفرص التي تتيح لهم التفكير المنطوق، إذ ليس من الجائز أن تتوقع منهم الكلام أو الإصغاء دون أن يعملوا شيئا، بل الواجب أن نسمح لهم بالتحدث عما يفعلون . فإذا صح أن حديثنا إليهم لا فائدة فيه فإن استعدادنا للمحادثة معهم أمر آخر . وإذا فالنتيجة العامة الثالثة هي أن الطفل في المدرسة الابتدائية في حاجة ماسة لأن تتاح له فرصة التعبير عن تجاربه بالكلام، فيصف ويناقش

ويجادل . فإذا نحن علمناه من طريق الإلقاء بدلا من أن يعمل بنفسه فإنما نقضي على عقله . أما إذا حرمناه حرية الحديث مع زملائه فإننا نسلبه خير وسيلة للنمو العقلي والاجتماعي، لأن حديث الطفل عن ميوله العملية مع أترابه وأصدقائه الذين يكبرونه، هو الحافز الطبيعي الأصيل نحو وضوح الفكر وسلامة المنطق .

ولكن ما أبعد الفرق بين فصولنا اليوم وبينها لو كنا أدركنا تلك الحقائق السيكولوچية ! إن ما فعلناه ومازلنا نفعله حتى اليوم هو أن نغلق باب المدرسة دون الحديث . والغريب مع ذلك أن نتطلع إلى السهولة والطلاقة في الإنشاء . إننا نحتم أن يظل اللسان سجينا ونضع أملنا في القلم البليغ ! ومعنى هذا أننا بحرمان الطفل من فرص التعبير نهمل جانبا هاما جوهريا من جوانب حياته وتجربته . فليس غريبا إذا أن نصل إلى ما وصلنا إليه في الواقع من فقر في التفكير والتعبير .

رابعا : إن حاجة الأطفال إلى النشاط الفعلي هو المبرر الأول للأخذ بنظام الفصول الصغيرة والطرق الفردية الحديثة، وبنظام وترتيب قائمين على الدراسة السيكولوجية للفروق الفردية (وهو ما عالجته في الفصول الأولى) . وما دمنا نعتمد على طريقة المحاضرة، ونعطيها المقام الأول في التعليم، ففي وسعنا أن نحشد في جمع واحد أفواجا من الأطفال، لا صلة بين مواهبهم . وهيهات بعدها أن ندرك ما نضيع عليهم من وقت . ولكنا بمجرد إدراكنا أن ما يفعله الأطفال وما يقولونه هو الذي يربيهم، فنحاول تهيئة أسباب النشاط لهم، يواجهنا ما يكون بين الواحد منهم

والآخر من فوارق . وقليل ما نستطيع أن نفعله لفصل ضخم من الأطفال، تتراوح مقدرتهم بين الضعف الخالص والذكاء الفذ . ولذلك نلجأ إلى أن نحتفظ بالهدوء والسكون بينهم وأن نحاضرهم . وكلنا يعرف أن المؤامرة القديمة على ضرورة الصمت والسكون نشأت من مجرد الحاجة إليها، وعن الجهل بسيكولوچية الطفل . ولكننا حين نحول الفصول الضخمة إلى مجموعات صغيرة، ونعيد تنظيمها بحيث تتقارب أفراد المجموعة الواحدة في كفايتهم العامة، عندئذ يصبح إطلاق النشاط الحر للأطفال أقرب إلى حيز الإمكان، ذلك النشاط الذي هو لهم كأنفاس الحياة .

وبعد فلا سبيل إلى الحكم على القيم الصحيحة للطرق الفردية والجمعية في المدرسة حكما عادلا ما لم ندرك هذه الحاجة الحيوية إلى النشاط إدراكا تاما . وفي الحق ليست المسألة في مجموعها أي هاتين الطريقتين نختار، ولكنها في معرفة أيها أصلح لغرض دون آخر . فالطرق الفردية وحدها هي التي تيسر للأطفال في بعض النواحي سبيل العمل والتفكير في جد ونشاط . وهذا صحيح إلى حد كبير في القراءة والكتابة في أدوارها الأولى، وفي الحساب والهندسة وكثير من الدراسات التاريخية والجغرافية . وصحيح كذلك في كثير من نواحي النشاط العملية . ففي صنع الأشياء وفي الرسم التعبيري، وعمل النماذج، إذا ترك كل طفل من الأطفال ليعمل ما تصبو إليه نفسه متى شاء، كان حظهم من الإبداع أعظم مما لو أجبروا جميعا على أن يعملوا على غرار واحد .

ومهما يكن من شئ، فهناك أشكال أخرى من النشاط هي في طبيعتها وجوهرها جمعية تستمد معظم مالها من معنى وجمال من أدائها جماعة، نخص بالذكر منها الرقص والغناء والتمثيل، وكذلك إلى حد ما فلاحة البساتين والعناية بحجرة الدرس . وحبذا لو اتبعت هذه الطريقة من وقت لآخر في فن الزخرفة والنجارة وشغل الإبرة . وليس معنى هذا أن يعمل الأطفال جميعا نفس الشئ في ذات الوقت، كما كانت ترسم طرق التعليم العتيقة . بل الحرى أن يقوم كل طفل بنصيبه الخاص في إخراج عمل واحد هو في ذاته غرض حقيقي مرموق . ولقد اقترحت بعض النواحي التي تصلح مجالا لهذا الضرب من النشاط التعاوني حين كنت أناقش التربية الاجتماعية، مثال ذلك عمل شريط مزخرف لتجميل حجرة الدرس .

فإذا كنت قد أفلحت في أن أحفز قرائي ليضعوا موضع التحقيق العملي هذه الحقائق السيكولوچية الواسعة فسأشعر حينئذ بأن هذا الكتيب قد حقق غرضه الأول . إنني لم أقصد إلى كتابة بحث منظم في سيكولوچية الطفولة، أو في مواد الدراسة الخاصة، أو في طرق التعليم مفصلة، وإنما قصدت أن أصف مميزات الترقي العقلي لدى الأطفال بين السابعة الحادية عشرة، وأن أبين أن هذه الحقائق هي في الصميم من عمل المدرس كل يوم .

المراجع

- P.B. Ballard : Group Tests of intelligence. Hodder and Stoughton, 1928 .
- P.B. Ballard : Mental Tests. Hodder and Stoughton, 1920 .
- P.B. Ballard : The New Examiner. Hodder and Stoughton, 1929 .
- Binet and Th. Simon : Mentally Defective children. Edward Arnold.
- Burt : Mental and scholastic Tests. P.S. king and son, 1922 .
- kennedy-fraser : The Education of the Backward child. 1931 .
- S. Isaacs : intellectual Growth in young children. George Routledge and sons, 1930 .
- and M. kenwrick : The child from Five to Ten. Kegan paul, 1930.
- Sir T.P. Nunn : Education : its Data and first principles. Edward Arnold, revised edition, 1930,
- J. piaget : The child's conception of physical causality. Kegan paul, 1930.
- J. piaget : The child's conception of the world.

Kegan pual, 1929.

- J. paiget : Judgment and Reasoning in the child. Kegan paul, 1928.
- J. piaget : The language and Thought of the child. Kegan paul, 1926
- V. Rasmussen : The primary school child. Gyldendal, 1929.
- C. Spearman : The Abilities of Man. Macmillan, 1927.
- C. Spearman : The Nature of " Intelligence " and the principles of cognition. Macmillan, 1923.
- L.M. Terman : The Measurement of intelligence. Harrap and co; 1919.
- L.M. Terman and M. lima : children's Reading. Appleton and co : 1928.
- Report of consultative committee of Board of Education : The primary school. His Majesty's stationery office, 1931.

الفهرس